



**Elisa Andreia Moreira  
de Carvalho**

**A competência global na aula de língua inglesa:  
como preparar os alunos para viver e agir no mundo  
atual?**



**Elisa Andreia Moreira  
de Carvalho**

**A competência global na aula de língua inglesa:  
como preparar os alunos para viver e agir no mundo  
atual?**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada sob a orientação científica da Doutora Mónica Lourenço, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todas as crianças que não têm acesso à educação.

## **o júri**

Presidente

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Principal

Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho  
Professora Auxiliar da Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

Vogal – Arguente Orientadora

Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço  
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Doutora Mónica Lourenço, pelo conhecimento partilhado, pelas valiosas contribuições, pelo rigor e profissionalismo com que pautou a orientação deste trabalho. Agradeço também a sua simpatia e disponibilidade, bem como a oportunidade que me deu para aprender e amadurecer.

Aproveito também para agradecer a todos os professores, alunos, amigos, sobrinhos, Pai, irmãos e irmãs que, ao longo destes anos de estudo, direta ou indiretamente, me ajudaram a cumprir os meus objetivos e a realizar mais esta etapa da minha formação académica. A todos, um sentido e profundo agradecimento.

Ao Tó, um agradecimento especial pelo apoio, alegria e carinho diários, pelas palavras doces que representaram o alicerce emocional, imprescindível à execução deste trabalho, pela transmissão de confiança e de força em todos os momentos, principalmente, agora que esperamos pelo nascimento da nossa filha, a princesa que já é amada.

À minha Mãe, um enorme obrigada por acreditar sempre em mim e naquilo que faço e por todos os ensinamentos de vida. Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente, me oferece. A ela, dedico todo este trabalho. Por tudo a minha enorme gratidão!

## **palavras-chave**

educação global, competência global, globalização, língua inglesa, ensino secundário

## **resumo**

Este estudo teve como principais objetivos compreender os efeitos de um projeto de educação global nos conhecimentos, capacidades e atitudes de um grupo de alunos portugueses do 11.º ano, bem como compreender as potencialidades da aula de língua inglesa no âmbito de uma educação promotora da participação ativa numa sociedade globalizada.

Tratando-se de um estudo de tipo investigação-ação, ancorado no paradigma socio-crítico, foram recolhidos dados através de questionários, aplicados aos alunos antes e após o projeto de intervenção, de gravações vídeo de quatro sessões de educação global e de uma entrevista realizada à professora cooperante. Recorreu-se ainda à recolha documental de trabalhos dos alunos, bem como do Programa de Inglês (continuação) dos 10.º, 11.º e 12.º anos.

A análise dos dados recolhidos, efetuada segundo diferentes métodos e instrumentos, permitiu concluir que o projeto de educação global teve efeitos mais significativos no desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos, sobretudo relacionados com problemas globais específicos, tendo estes compreendido que o que acontece em outros locais tem relevância na vida de cada um. O estudo permitiu ainda verificar que as aulas de língua inglesa são o espaço ideal para se trabalhar a educação global, funcionando como uma porta aberta para outras línguas, culturas e mundivisões.

Estes resultados sugerem que é possível e necessário promover o desenvolvimento da competência global na aula de línguas, mobilizando e incorporando saberes e recursos que valorizem capacidades de trabalho colaborativo, de comunicação e de resolução de problemas, bem como atitudes de respeito pelos Outros, imprescindíveis para o exercício da cidadania e para desafiar as injustiças e desigualdades que nos rodeiam.

**keywords**

global education, global competence, globalization, English language, secondary education

**abstract**

This study aimed at understanding the effects of a global education project in the development of knowledge, skills and attitudes of a group of Portuguese students in the 11th grade, as well as understanding the potential of the English language class in the promotion of active participation in a global society.

Sustained on an action-research methodology, and anchored in the socio-critical paradigm, data were collected through questionnaires administered to students before and after the intervention project, video recordings of four global education sessions, and an interview held with the cooperating teacher. Students' work during the sessions and the English syllabus for secondary education in Portugal were also collected and analyzed.

Data analysis, performed by various methods and instruments, allowed us to conclude that the global education project had more significant effects on the development of students' knowledge, particularly related to specific global issues, helping them understand that what happens elsewhere has relevance in their own lives. The study also showed that the English language class is the ideal place to work global education, functioning as an open door to other languages, cultures and world views.

These results suggest that it is possible and necessary to promote the development of global competence in the language classroom, mobilizing and incorporating knowledge and resources that enhance collaborative working, communication and problem solving skills, as well as respectful attitudes towards Others, which are key to the exercise of citizenship and to challenge the injustices and inequalities that surround us.

## Índice

<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>4</b>
<b>Índice de Gráficos .....</b>	<b>4</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>4</b>
<b>Lista de Siglas e Acrónimos .....</b>	<b>5</b>
<b>Introdução geral .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1. Caminhos e encruzilhadas da aprendizagem de línguas na era global.....</b>	<b>11</b>
Introdução .....	13
1.1 O papel da educação num mundo globalizado .....	14
1.2 A educação em línguas: finalidades e potencialidades .....	16
<b>Capítulo 2. Rumo a uma educação global na aula de língua inglesa .....</b>	<b>19</b>
Introdução .....	21
2.1 Educação global e competência global: para uma definição e compreensão dos conceitos ....	21
2.2 Educação global e finalidades da língua inglesa .....	29
Síntese do enquadramento teórico .....	31
<b>Capítulo 3. Metodologia e descrição do estudo .....</b>	<b>33</b>
Introdução .....	35
3.1 Posicionamento metodológico do estudo .....	36
3.1.1 Questão e objetivos de investigação .....	36
3.1.2 Paradigma socio-crítico e investigação-ação .....	37
3.2 Instrumentos, métodos e procedimentos de recolha de dados .....	43
3.2.1 Inquérito por questionário .....	44
3.2.2 Observação participante com vídeo gravação .....	47
3.2.3 Recolha documental .....	48
3.2.4 Inquérito por entrevista .....	49
3.3 Métodos e procedimentos de análise de dados .....	51
3.3.1 Análise estatística .....	51
3.3.2 Análise de conteúdo .....	52
3.3.3 Análise documental .....	57
3.4 Projeto de intervenção educativa .....	58
3.4.1 Caracterização do contexto e dos participantes .....	58



3.4.2 Descrição do projeto de intervenção .....	61
3.4.2.1 <i>Investigate the World</i> .....	62
3.4.2.2 <i>Recognize Perspectives</i> .....	64
3.4.2.3 <i>Communicate Ideas</i> .....	66
3.4.2.4 <i>Take Action</i> .....	68
<b>Capítulo 4. Análise dos dados recolhidos e discussão dos resultados .....</b>	<b>71</b>
Introdução .....	73
4.1 Análise dos inquéritos por questionário .....	73
4.1.1 Conhecimentos.....	74
4.1.2 Capacidades.....	77
4.1.3 Atitudes .....	80
4.2 Análise das sessões de educação global .....	85
4.2.1 Conhecimentos.....	86
4.2.1.1 <i>Conhecimentos sobre a complexidade dos problemas globais</i> .....	86
4.2.1.2 <i>Conhecimentos de diferentes culturas e sociedades</i> .....	87
4.2.1.3 <i>Conhecimentos sobre sustentabilidade</i> .....	89
4.2.2 Capacidades.....	90
4.2.2.1 <i>Capacidades de pensamento crítico e de comunicação</i> .....	90
4.2.2.2 <i>Capacidades de trabalho colaborativo</i> .....	92
4.2.2.3 <i>Capacidades de desafiar a injustiça e as desigualdades</i> .....	92
4.2.3 Atitudes .....	94
4.2.3.1 <i>Atitudes de responsabilidade individual e coletiva</i> .....	94
4.2.3.2 <i>Atitudes de justiça social e equidade</i> .....	95
4.2.3.3 <i>Atitudes de respeito face às diferenças culturais</i> .....	96
4.2.3.4 <i>Atitudes face ao meio ambiente e compromisso com o desenvolvimento sustentável</i> .....	97
4.3 Análise do inquérito por entrevista .....	99
4.3.1 Caracterização pessoal, profissional e da turma .....	99
4.3.2 Representações sobre o projeto de intervenção .....	100
4.3.3 Representações sobre a educação global .....	101
4.4 Análise do Programa de Inglês do Ensino Secundário .....	102
4.5 Síntese de resultados .....	106
<b>Considerações finais .....</b>	<b>109</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>113</b>
<b>Sitografia.....</b>	<b>116</b>

<b>Anexos .....</b>	<b>117</b>
Anexo 1. Questionário sobre competência global (pré-sessões).....	119
Anexo 2. Questionário sobre competência global (pós-sessões) .....	122
Anexo 3. Declaração de consentimento .....	125
Anexo 4. Planificação da sessão 1 .....	126
Anexo 5. Exemplos de problema global, nacional e local .....	130
Anexo 6. Múltiplos problemas globais, nacionais e locais .....	131
Anexo 7. <i>Brainstorming ideas</i> sobre os problemas globais .....	137
Anexo 8. <i>Cocoa Roots</i> .....	137
Anexo 9. O processo de fermentação do cacau.....	138
Anexo 10. Ficha de trabalho: <i>The future of chocolate</i> .....	139
Anexo 11. O lado negro do chocolate .....	141
Anexo 12. Frase para comentar .....	141
Anexo 13. Planificação da sessão 2 .....	142
Anexo 14. Cartoons sobre assuntos globais.....	146
Anexo 15. Ficha de trabalho: <i>Poverty</i> .....	148
Anexo 16. Ficha de trabalho: <i>One</i> .....	149
Anexo 17. Planificação da sessão 3 .....	150
Anexo 18. Ficha de trabalho: <i>Girl Rising</i> .....	154
Anexo 19. Ficha de trabalho: <i>Venn Diagram</i> .....	156
Anexo 20. Ficha de trabalho: <i>Malala's speech</i> .....	157
Anexo 21. Planificação da sessão 4 .....	159
Anexo 22. Cartões da professora: Jogo <i>Global Bingo</i> .....	162
Anexo 23. Cartões do aluno: Jogo <i>Global Bingo</i> .....	163
Anexo 24. Mensagem <i>Take Action</i> e exemplos de <i>flyers</i> .....	164
Anexo 25. <i>Flyer</i> realizado por um grupo da turma .....	165
Anexo 26. Citações das sessões e apontamentos dos alunos.....	167
Anexo 27. Entrevista à professora cooperante.....	169
Anexo 28. Análise documental do Programa de Inglês.....	172

## Índice de Figuras

Figura 1. Características de um cidadão globalmente competente .....	27
Figura 2. Dimensões da educação global .....	28
Figura 3. Processo cíclico da Investigação-Ação .....	40

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. Conhecimentos dos alunos antes das sessões .....	74
Gráfico 2. Conhecimentos dos alunos após as sessões.....	75
Gráfico 3. Evolução de valor médio dos conhecimentos antes e após as sessões .....	77
Gráfico 4. Capacidades dos alunos antes das sessões .....	78
Gráfico 5. Capacidades dos alunos após as sessões .....	79
Gráfico 6. Evolução de valor médio das capacidades antes e após as sessões. ....	80
Gráfico 7. Atitudes dos alunos antes das sessões.....	81
Gráfico 8. Atitudes dos alunos após as sessões .....	82
Gráfico 9. Evolução de valor médio das atitudes antes e após as sessões .....	83

## Índice de Quadros

Quadro 1. Objetivos e indicadores do inquérito por questionário .....	46
Quadro 2. Grelha da entrevista realizada à professora cooperante.....	50
Quadro 3. Categorias, subcategorias de análise e unidades de registo (sessões) .....	54
Quadro 4. Categorias, subcategorias de análise e unidades de registo (entrevista).....	56
Quadro 5. Grelha de análise do Programa de Inglês (Continuação) dos 10.º, 11.º e 12.º anos .....	57
Quadro 6. Quadro-síntese da metodologia do estudo .....	58
Quadro 7. Quadro-síntese das várias fases do projeto de investigação-ação .....	61
Quadro 8. Quadro-síntese de apresentação da sessão 1 .....	64
Quadro 9. Quadro-síntese de apresentação da sessão 2 .....	66
Quadro 10. Quando-síntese de apresentação da sessão 3.....	67
Quadro 11. Quadro-síntese de apresentação da sessão 4 .....	69
Quadro 12. Áreas temáticas associadas ao conceito de educação global (pré-sessões).....	84
Quadro 13. Áreas temáticas associadas ao conceito de educação global (pós-sessões) .....	85

## **Lista de Siglas e Acrónimos**

<b>EGL</b>	English as a Global Language
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>QECR</b>	Quadro Europeu Comum de Referência
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OXFAM</b>	Oxford Committee for Famine Relief
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e da Comunicação
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>UNICEF</b>	United Nations Children's Fund



«Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo. Só um ser humano consegue educar outro ser humano. Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história. É fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criação. Uma viagem, para recorrer a Proust, na qual mais importante do que encontrar novas terras é alcançar novos olhares.»

António Nóvoa

## **Introdução geral**

O tempo de hoje vive-se de modo intenso, rápido e marcado pela conflitualidade inerente à própria comunicação (Bizarro, 2008; Gibson, Rimmington, & Landwehr-Brown, 2008). No decorrer do nosso dia-a-dia, assistimos a situações de segregação, marginalização e discriminação, agudizadas por conflitos entre povos e grupos armados, pela deslocação em massa de pessoas, fugindo da guerra e em busca de melhores condições de vida, pela crise, financeira e de valores.

Perante este contexto, é crucial que os cidadãos entendam a natureza dos problemas globais, quais são as suas causas e os potenciais efeitos, assim como as implicações políticas e económicas e possíveis soluções (Zhao, 2009). Simultaneamente, é crucial que os cidadãos compreendam que a globalização trouxe consigo consequências positivas a nível da mobilidade, do turismo e do acesso à informação, que providenciaram mais oportunidades para as pessoas interagirem e aprenderem umas com/sobre as outras. Porém, sabemos que a sobrevivência da raça humana se estabelece na capacidade de vivermos harmoniosamente nesta pequena aldeia, pelo que temos de aprender a viver em comunidade, como cidadãos que partilham uma mesma humanidade. Como frisa Zhao, «the task is not easy but the stakes are high» (2009, p. 4).

«A escola reflete este tempo, (sobre)vive num contexto difícil» (Bizarro, 2008, p. 83). De acordo com a mesma autora, a escola encontra-se envolvida num contexto culturalmente diversificado a nível social, económico, linguístico, religioso e ético, e nem sempre aproveita essa diversidade como uma mais-valia para a construção de um projeto

de vida intercultural, de diálogo e de intercompreensão, no pleno respeito de si e do Outro (Bizarro, 2008).

Assim, os desafios de um mundo em mudança levam-nos a defender uma conceção de educação como o pilar central de cidadãos informados, não visando «apenas» formar bons alunos, mas conferir-lhes um sentido de cidadania, assente na humanização das relações em sociedade e na preocupação relativamente ao mundo e ao «outro» (Byram, 2012; Gibson, Rimmington, & Landwehr-Brown, 2008; Mansilla & Jackson 2011; Mendes, 2005).

Quando se fala em educação, não estamos a falar apenas do ensino e aprendizagem das matérias básicas escolares, mas de tudo o que permita ao indivíduo desenvolver as suas competências, nomeadamente, as suas capacidades de discernimento, de resolução de problemas e de produção. Isto exige uma nova perspetiva educativa, centrada na educação global de cidadãos solidários, respeitadores das diferenças e ativos, ou seja, capazes de resolverem os problemas do mundo em conjunto.

De acordo com vários autores, o ensino da língua inglesa propicia ao aluno oportunidades de interação com o mundo social (científico, tecnológico, humano), o que lhe permite entrar em contacto com outras civilizações e culturas, (re)definir a sua identidade, ultrapassando as barreiras da divisão e do conflito (Guilherme, 2007). Neste sentido, o ensino da língua inglesa pode contribuir para a educação de cidadãos cosmopolitas responsáveis (Guilherme, 2007), apelando ao desenvolvimento de uma competência global, ou seja, de conhecimentos (gerais, acerca do mundo, e socioculturais, acerca das sociedades onde a língua-alvo é falada), bem como de capacidades e atitudes que permitem ao aluno interagir com os outros, independentemente das fronteiras linguístico-culturais, relacionando-se com falantes de outras línguas e demonstrando abertura e respeito pelos seus valores e práticas (Della Chiesa, Scott, & Hinton, 2012; Mansilla & Jackson, 2011).

Neste enquadramento, este relatório de mestrado incidirá na promoção de uma educação global na aula de língua inglesa, com o objetivo de desenvolver a competência global dos alunos, numa era também ela global, em que cada um de nós tem um papel importante no desenvolvimento humano e na sustentabilidade do planeta.

Neste entendimento, as principais motivações para a realização deste estudo foram as seguintes:

- O facto de a educação global ser uma temática atual, mas sobre a qual existe uma escassez de estudos em contexto português;
- Uma conceção pessoal e profissional da aula de línguas como um espaço de educação global que vai para além do desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas (próximas das) nativas;
- A abertura temática do programa de língua inglesa do 11.º ano aos chamados «global issues» (diversidade cultural, consumismo, questões ambientais...).

Face a estas motivações, definimos a seguinte questão de investigação: «Como podemos desenvolver a competência global dos alunos portugueses do ensino secundário na aula de língua inglesa?» A esta questão correspondem dois objetivos centrais: (i) compreender os efeitos de um projeto de intervenção, que visa desenvolver a competência global, nos conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos; (ii) compreender as potencialidades da aula de língua inglesa no âmbito de uma educação global.

Considerando as suas partes essenciais, este trabalho de investigação está organizado em quatro capítulos, para além de uma introdução geral, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

Assim, o Capítulo 1, intitulado «Caminhos e encruzilhadas da aprendizagem de línguas na era global», contextualiza o estudo, analisando o papel da educação num mundo globalizado e esclarecendo as finalidades e potencialidades de uma educação em línguas.

No Capítulo 2, intitulado «Rumo a uma educação global na aula de língua inglesa», esclarecem-se os conceitos de educação global, como uma perspetiva educativa capaz de abrir os olhos e as mentes dos alunos para os problemas globais, despertando-os para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos, e define-se o conceito de competência global. Considerando que a aula de línguas pode ser um espaço adequado para o desenvolvimento desta competência, este capítulo apresenta



ainda os desafios e oportunidades da promoção de uma educação global na aula de língua inglesa.

O Capítulo 3 intitula-se «Metodologia e descrição do estudo» e tem como objetivos fazer o enquadramento metodológico do estudo que desenvolvemos, situando-o num paradigma de investigação próprio e indicando os instrumentos de recolha e análise de dados a que recorreremos, e descrever o projeto de intervenção, nomeadamente as atividades e recursos desenvolvidos com os alunos na aula de língua inglesa.

No Capítulo 4, intitulado «Análise dos dados recolhidos e discussão dos resultados», analisamos os dados recolhidos, tendo por base um conjunto de métodos diversificados, e discutimos os principais resultados.

Feita a introdução do estudo, gostaríamos de salientar que este trabalho possui um carácter exploratório, cujos resultados não poderão ser generalizados, procurando, contudo, abrir campo para a reflexão. Consideramos, face a esta questão, que o presente estudo se enquadra no âmbito de uma investigação heurística caracterizada por um levantamento de informação relativa a conhecimentos, capacidades e atitudes, opiniões, condições e procedimentos que nos podem fornecer indícios relativos às possibilidades e meios através dos quais se pode promover uma educação global na aula de língua inglesa em contexto português.

# **Capítulo 1. Caminhos e encruzilhadas da aprendizagem de línguas na era global**



«[H]uman race has entered a new era.»

Yong Zhao

## **Introdução**

Parafraseando Zhao (2009), a humanidade entrou numa nova era, num mundo em constante mudança, caracterizado pela interdependência, pela transação de bens, de informação, de capital e de pessoas. Nesta nova era, as pessoas vivem mais próximas e mais conscientes umas das outras, mas, simultaneamente, mais distantes. De facto, a aldeia global tornou os seus residentes mais conscientes das diferenças que os separam, seja a nível linguístico, seja a nível cultural, exigindo formas de promover a coabitação e a convivência pacífica, com vista à sobrevivência e à sustentabilidade (Giddens, 2000).

Neste contexto, as instituições escolares passaram a ter uma importância significativa, pois possuem a responsabilidade de preparar cidadãos globalmente competentes, ou seja, cidadãos solidários, ativos e respeitadores das diferenças, capazes de lidar com a diversidade que permeia as nossas sociedades e de participar ativamente na resolução conjunta de problemas de natureza local e global. A aprendizagem de línguas pode funcionar como um elo essencial nesta educação, permitindo que os alunos descubram outras formas de ver, pensar e sentir o mundo, através do desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes.

Assim, neste capítulo procuramos refletir sobre o papel da educação num mundo globalizado e esclarecer as finalidades e potencialidades de uma educação em línguas na formação de cidadãos mais preparados para as sociedades hodiernas.

## 1.1 O papel da educação num mundo globalizado

Capitalismo globalizado, hiperconsumismo, revolução tecnológica e científica, tecnologias da informação e da comunicação (TIC), individualização, cultura-mundo, aldeia-global e plurilinguismo são alguns dos conceitos que caracterizam as profundas e rápidas alterações da sociedade do século XXI (Byram, 2012; Della Chiesa, Scott, & Hinton, 2012; Gibson, Rimmington, & Landwehr-Brown, 2008; Guilherme, 2007; Johnson, Boyer, & Brown, 2008; Mansilla & Jackson, 2011; Zhao, 2009).

Vivemos numa sociedade cada vez mais internacionalizada e globalizada, caracterizada pela intensificação das interações económicas, sociais e culturais, no sentido de uma interdependência à escala planetária (Gibson, Rimmington, & Landwehr-Brown, 2008; Lourenço, 2013). Este fenómeno, conhecido como globalização, conduziu ao desaparecimento das fronteiras e à redução do espaço mundial, ligou as localidades, as sociedades e os países, aproximou povos e culturas. Simultaneamente, permitiu o acesso a informação e conhecimento, tornando-nos mais conscientes dos problemas globais que nos afetam e em relação aos quais todos temos o dever de agir (Giddens, 2000; Mansilla & Jackson, 2011; Zhao, 2009).

As mudanças que balizam o mundo e as sociedades atuais levam-nos a questionar e a procurar uma nova conceção de educação que não vise «apenas» formar bons alunos, mas conferir-lhes um sentido de cosmopolitismo e cidadania, assente na humanização das relações em sociedade e na preocupação relativamente ao mundo e ao Outro (Byram, 2002, 2008; Guilherme, 2007). É imprescindível um ensino e educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano, que funcione como um espaço de enriquecimento escolar, social e cultural (Lourenço, 2013; Mansilla & Jackson, 2011), pois este atual contexto coloca desafios à educação, exigindo dos alunos competências complexas que lhes permitam ser bem-sucedidos e participar na transformação das sociedades atuais, que se encontram em mudanças permanentes. Como refere Delors,

«Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de melhor se compreender» (1996, p. 50).

É, portanto, crucial dar aos alunos oportunidades para refletirem e partilharem os seus próprios pontos de vista, para crescerem e atuarem na sociedade globalmente interligada, bem como para discutirem e compreenderem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e agir (Della Chiesa, Scott, & Hinton, 2012; Mansilla & Jackson, 2011; Zhao, 2009). É importante referir que a compreensão somente ocorre quando estudamos e analisamos detalhadamente os acontecimentos mundiais, identificando as ameaças e oportunidades, adaptando-nos ao ambiente continuamente, preparando-nos, dessa forma, para decidir e agir nesta que é conhecida como a «aldeia global» (Byram, 2012; Gibson, Rimmington, & Landwehr-Brown, 2008; Lourenço, 2013; Zhao, 2009).

Nesta perspetiva, e de forma a caminhar no sentido de uma educação para o século XXI, é importante que se batalhe por uma verdadeira educação global, entendida como aquela que é capaz de preparar os alunos para desempenharem um papel ativo na sociedade. Estamos diante de uma tarefa gigantesca, hercúlea, histórica e que demorará décadas a implementar, sendo necessário propor e avaliar novas formas de organização de processos de ensino-aprendizagem que respondam às diversas necessidades de uma sociedade global.

Em busca de uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes dos alunos para os problemas globais (Mansilla & Jackson, 2011), é imprescindível passar da retórica à prática, em busca de espaços educativos adequados para desenvolver nos alunos capacidades de resolução de problemas, bem como atitudes positivas, de modo a viverem nas sociedades com mais conhecimento, valores e respeito. Neste âmbito, consideramos que as aulas de línguas podem ser espaços adequados, contribuindo para o desenvolvimento de competências transversais, para além das linguísticas.

## 1.2 A educação em línguas: finalidades e potencialidades

A aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) tornou-se num dos principais elementos dos sistemas educativos das sociedades desenvolvidas. Como refere Zhao,

«Proficiency in foreign languages is essential. Today, many education systems teach foreign languages for economic reasons, thus focusing only on competency in communication. Although this is important, language also serves as an insightful window into the shared beliefs, values, customs, behaviors and artifacts of a society. Foreign language teaching can shoulder the responsibility for helping students understand cultures» (2009, p. 64).

Neste entendimento, as orientações políticas educativas no espaço europeu defendem o ensino e a aprendizagem de LEs aliado à educação intercultural, ao desenvolvimento do plurilinguismo e da intercompreensão, como uma estratégia altamente rentável e eficaz para proteger e valorizar a diversidade linguística europeia, promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e eliminar os preconceitos e a discriminação (Comissão Europeia, 2004; Conselho da Europa, 2001; Bizarro, 2008; Mendes, 2005). Nesta linha de pensamento, afastam-se do papel instrumental das línguas e de um ensino que pretende dotar os aprendentes de competências (próximas das) nativas, para se centrarem no papel político da educação em línguas como espaço de aprendizagem de si mesmo e do Outro (Byram, 2002, 2008; Mendes, 2005).

Com o objetivo de preservar a diversidade linguística e cultural e promover o desenvolvimento do plurilinguismo, foi definido o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), que indica três tipos de competências relevantes para um aprendente: a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática, através de uma abordagem orientada para a ação.

«O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de

proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida» (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

Assim, o QECR considera o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm de cumprir tarefas (ações realizadas para atingir um determinado resultado e que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico, abrangendo o contexto cultural.

Adicionalmente, a abordagem orientada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social (Conselho da Europa, 2001). A função do QECR é mostrar as várias opções no que respeita ao desenvolvimento do conhecimento sociocultural. No capítulo 5 do QECR, dedicado precisamente a este tipo de conhecimento, pode ler-se:

«Estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspetos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos» (Conselho da Europa, 2001, p. 148).

Zhao (2009) refere que, num mundo globalizado, é impossível ser competente em todas as culturas, mas é essencial ser aberto a novas e a diferentes culturas. Neste seguimento, a proficiência em LEs é essencial, funcionando como uma porta para a compreensão de outros valores, crenças e mundivisões (Byram, 2012; Guilherme, 2007; Mansilla & Jackson, 2011).

Pelo exposto se depreende que o ensino e aprendizagem de uma LE é um processo complexo e exigente, mas com imensas potencialidades a nível de uma educação global (Bizarro, 2008; Byram, 2012; Guilherme 2007; Mansilla & Jackson, 2011; Zhao, 2009). Com efeito, a aprendizagem de línguas, para além de suportar o acesso escolar e desenvolver habilidades linguístico-comunicativas e cognitivas, afeta as atitudes e crenças em relação a outras línguas e a outras culturas (Tochon, 2009), permitindo o



desenvolvimento de um «critical cosmopolitanism that views all of the diverse people and communities as belonging to the same universe» (Ritv, 2007 apud Byram, 2012, p. 377). Neste sentido, Byram (2012) reconhece que o ensino de uma LE tem um potencial político para mudar a sociedade, dotando os aprendentes de melhores condições para acompanharem as rápidas mudanças que ocorrem nesta aldeia global.

Em suma, a aprendizagem de línguas contribui para a formação de indivíduos capazes de interagir com o mundo, de forma crítica, reflexiva, tolerante, aberta e com respeito por outras culturas, modos de pensar e agir (Bolívar, 2008; Guilherme, 2007; Mansilla & Jackson, 2011). Deste modo, permite, igualmente, que quer o indivíduo, quer a sociedade, percorram um caminho de evolução positiva, no conhecimento e no respeito de si e do Outro, na prática de um diálogo intercultural quotidiano (Bizarro, 2008).

Para tal, é necessário repensar a escola, a formação de professores e a educação dos alunos, bem como definir estratégias que permitam concretizar mudanças realmente construtivas na nossa sociedade e no mundo em geral. Isto implica tomar a escola como referência, a comunidade educativa como lugar de ação e o ensino de LEs como ativador de práticas inovadoras e de espaços de reflexão crítica para a ação.

Do mesmo modo, são necessários professores de línguas que atuem, que não transmitam apenas informações, mas que procurem mostrar realidades significativas locais e globais, com compromisso, adotando uma atitude investigativa e crítica na sua sala de aula. É fundamental que os professores desenvolvam conhecimentos, capacidades e atitudes, que recuperem valores perdidos, como o respeito mútuo e a solidariedade (Conselho da Europa, 2001), que procurem a transformação social, e estimulem os alunos a desenvolver múltiplas visões do que poderá ser um mundo mais inclusivo (Guilherme, 2007; Standish, 2014).

Neste alinhamento, o professor deve preparar os alunos para serem globalmente competentes, mais conscientes do mundo que os rodeia, desde o seu meio mais familiar a um meio mais abrangente, auxiliando-os a determinar o seu papel na sociedade e no mundo.

## **Capítulo 2. Rumor a uma educação global na aula de língua inglesa**



«We must teach our students that they can be architects of the future rather than its victims.»

Buckminster Fuller, architect and philosopher

## Introdução

Está ao alcance dos nossos olhos, a teia de pessoas de diferentes nacionalidades, convicções, valores, línguas e culturas que residem na mesma sociedade e nos mesmos espaços. O mundo atual encontra-se em constantes e rápidas mudanças, sendo caracterizado por transformações sociais, políticas e económicas, por graves calamidades ambientais e terrorismo, assim como por um desenvolvimento tecnológico e progresso científico extraordinários (Peterson & Warwick, 2015; Zhao 2009).

A educação deverá evoluir no sentido de acompanhar estas mudanças, sendo necessário promover e desenvolver uma educação global que prepare cidadãos responsáveis, conscientes e orientados para encontrarem soluções sustentáveis (Mansilla & Jackson, 2011).

Neste seguimento, como menciona Guilherme (2007), defende-se que as línguas desempenham um papel cada vez mais importante no mundo globalizado, principalmente a língua inglesa, pois permite o contacto com e o entendimento entre diferentes culturas e, deste modo, pode contribuir para assegurar os direitos fundamentais de todos os cidadãos do mundo. No entanto, tal só será alcançado através do envolvimento e da participação de cada cidadão, isto é, através de uma educação global, meio através do qual se poderá promover uma participação baseada na construção de conhecimentos, capacidades e atitudes (Oxfam, 2006).

Nesta linha, é necessário desenvolver a competência global na aula de línguas, mobilizando e incorporando saberes e recursos que considerem capacidades de trabalho colaborativo, de comunicação e de resolução de problemas, bem como atitudes de respeito pelo Outro, indispensáveis para por fim às injustiças e desigualdades que nos envolvem.

Assim, neste capítulo, procuramos definir os conceitos de competência global e educação global, entendendo este último como uma perspectiva educativa capaz de abrir os olhos e as mentes dos alunos para os problemas globais, despertando-os para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos. Considerando que a aula de línguas pode ser um espaço adequado para o desenvolvimento desta competência, este capítulo apresenta ainda os desafios e oportunidades da promoção de uma educação global na aula de língua inglesa.

## **2.1 Educação global e competência global: para uma definição e compreensão dos conceitos**

Nesta era de globalização, a vida das pessoas é afetada em todos os sentidos. Porém, num sentido mais marcado, a vida dos jovens nas instituições educativas é alterada em todas as perspectivas possíveis, desde o currículo escolar, às línguas que aprendem, à tecnologia que utilizam na sua aprendizagem, à mistura de culturas entre os estudantes, até à origem das roupas que vestem e da alimentação que têm (Peterson & Warwick, 2015).

Como referem os autores supracitados, «processes of globalization are increasingly affecting the lives of most (if not all) people in the world, but they do so in different, complex, unequal and contested ways» (Peterson & Warwick, 2015, p. 5). Neste sentido, compreender conceitos como «globalização» e «cidadania global» é crucial para o entendimento do que é ser um cidadão globalmente competente. Contudo, como Peterson e Warwick salientam,

«...globalization and global citizenship are not simply theoretical concepts to be analysed. Rather they are processes that are experienced, and engaged with, by people as part of their daily lives, at times positively and at other times negatively. Recognizing the dynamic and fluid nature of globalization and global citizenship has important implications for education, and reminds us that any holistic approach to global education must incorporate an idea not only of living in a globalized world today, but also, and crucially, in the future. Such a focus is central to global learning» (2015, p. 5).

Como referimos anteriormente, a globalização é um processo que transcende países, estados e nações e que levanta questões sobre a sua natureza e efeitos. Parafraseando Peim (2012) «globalisation can be viewed as a “radical transformation of the world”» (apud Peterson & Warwick, 2015, p. 7). Todavia, esta transformação, apesar de ter trazido algumas melhorias em questões como a redução da taxa de mortalidade infantil e a extrema pobreza, implicou, de igual forma, uma emergência em atuar para um mundo melhor, mais sustentável, com mais equidade, em que todos naveguemos na mesma direção na resolução dos problemas globais.

Neste seguimento, é preciso conceber outras formas de educação, de forma a assegurar que os nossos alunos possam ter conhecimento dos problemas globais que os circundam e como os afetam, assim como das influências negativas e positivas da globalização em diferentes contextos, tornando-se mais responsáveis, conscientes e com vontade de agirem para mudarem a sociedade. Por outras palavras, é imprescindível educar cidadãos globais para uma era global (Guilherme 2007; Hicks & Holden, 2007; Peterson & Warwick, 2015; Zhao 2009).

Como Peterson e Warwick (2015) mencionam, um cidadão global é alguém que está consciente dos problemas globais e que compreende de que forma estes o afetam. De igual forma, é alguém que se compromete com a igualdade e com os direitos humanos e que toma medidas (locais, nacionais e globais) de uma maneira informada, apropriada e responsável, sabendo quando, como e porque deve agir. O cidadão global, como os autores apontam, deve adotar uma perspetiva ou orientação global, reconhecer e compreender as diferentes perspetivas e pontos de vista, bem como estar comprometido com um futuro compartilhado e mais sustentável. Deste modo, deve possuir uma consciência global sobre eventos, problemas e pessoas que vivem ao redor do mundo, e identificar-se como um membro integrante e participante de uma comunidade global (Johnson, Boyer, & Brown, 2011). De certo modo, podíamos afirmar que a educação global são os professores de todo o mundo a nutrir as habilidades que os estudantes necessitam, levando-os a compreender os problemas globais, diferentes perspetivas e culturas. Guilherme (2007) inclui estas dimensões no conceito de «cosmopolitanismo», ou seja, a capacidade de pertença a um mesmo mundo que transcende fronteiras.

No que respeita às implicações educativas deste conceito, Nussman (2006 apud Peterson & Warwick, 2015) identifica quatro capacidades necessárias para preparar os alunos como cidadãos democráticos neste mundo global e plural. Em primeiro lugar, a capacidade crítica de autoexaminarem as suas próprias crenças, valores e tradições; em segundo lugar, a capacidade de verem os próprios pontos de vista como passíveis de revisão, à luz de novas evidências e diferentes perspetivas; em terceiro lugar, a capacidade de se verem a si mesmos como parte de uma humanidade compartilhada, unidos por laços de reconhecimento e preocupação; e finalmente, em quarto lugar, a capacidade de se colocarem no lugar do outro, ou seja, a capacidade de serem empáticos.

A educação global é uma perspetiva educativa que decorre da constatação de que as sociedades contemporâneas se inserem num mundo cada vez mais globalizado e multicultural e que é necessário educar os indivíduos para lidarem com os desafios inerentes a esta nova era (Standish, 2014). A Declaração de Maastricht sobre a Educação Global define este conceito como:

«a educação que abre os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo globalizado e as desperta para construir um mundo de maior justiça, equidade e direitos humanos para todos. Falar de Educação para a Sustentabilidade, Educação para a Paz e Transformação dos Conflitos, de Educação Intercultural, é falar de Educação Global. Educação Global é a dimensão global da Educação para a Cidadania» (Conselho da Europa, 2002, p. 13).

O conceito de educação global não é recente e tem crescido significativamente nos últimos anos por causa da importância que se tem dado à preparação dos jovens aprendentes para este mundo globalizado. Vários autores tentaram dar-lhe uma definição particular, mas como Pike (2000) afirma, «just defining global education or explaining what it encompasses constitutes a major conceptual challenge» (apud Peterson & Warwick, 2015, p. 17).

Segundo Peterson e Warwick (2015), a educação global promove uma mente aberta e novas formas de pensar sobre o mundo, assim como uma predisposição para agir para a mudança. Através de uma educação global, os alunos aprendem a assumir a responsabilidade pelas suas ações, a respeitar e a valorizar a diversidade, ou seja, compreendem que podem contribuir para um mundo mais justo, pacífico e sustentável.

De acordo com a Oxfam (2006), a educação global ajuda os alunos a desenvolverem as capacidades necessárias para responderem às exigências de um mundo em mudança, constituindo um caminho de aprendizagem do respeito e da aceitação da diferença, entendendo o pluralismo como uma característica e, simultaneamente, um enriquecimento da nossa sociedade.

Neste entendimento, a educação global tem subjacentes valores democráticos de participação, solidariedade e responsabilidade, mas implica práticas pedagógicas coerentes com os valores defendidos. Hicks e Holden (2007) referem que a educação global deve ser alicerçada em modelos educativos que estimulem o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade e da justiça, valorizando o diálogo e o espírito de participação na vida da comunidade. Assim, apesar de a educação global não dizer exclusivamente respeito ao domínio escolar, deverá fazer parte dos currículos de todas as escolas, desempenhando um papel preponderante no desenvolvimento de cidadãos globalmente competentes, integrados e ativos (Guilherme, 2007; Hicks & Holden, 2007; Mansilla & Jackson, 2011; Oxfam, 2006; Peterson & Warwick, 2015; Zhao, 2009).

Como salientam Mansilla e Jackson (2011), a escola tem um papel importante nesta nova educação, ao fazer pontes entre os problemas com que os alunos se deparam nas suas famílias, nas escolas circundantes, nas suas aldeias ou cidades (num micro contexto) e a dimensão global (num macro contexto), partindo da realidade mais próxima para a realidade mais longínqua. Investigam-se o micro e o macro contexto, partilham-se ideias sobre possíveis soluções, como ajudar, como solucionar ou atenuar o problema e parte-se para a ação. Neste sentido, de acordo com a Unesco (cf. Delors, 1996), formar indivíduos autónomos e independentes, que intervenham de forma prática e consciente na sociedade, é a finalidade de uma educação global. Também neste alinhamento, Della Chiesa, Scott e Hinton defendem que «schools of the 21<sup>st</sup> century should encourage students to think deeply about their identity place in the world and responsibility to a global society» (2012, p. 418).

Deste modo, é importante ensinar cada aluno a orientar a sua vida de acordo com três princípios fundamentais: respeito por si mesmo, respeito pelos outros e



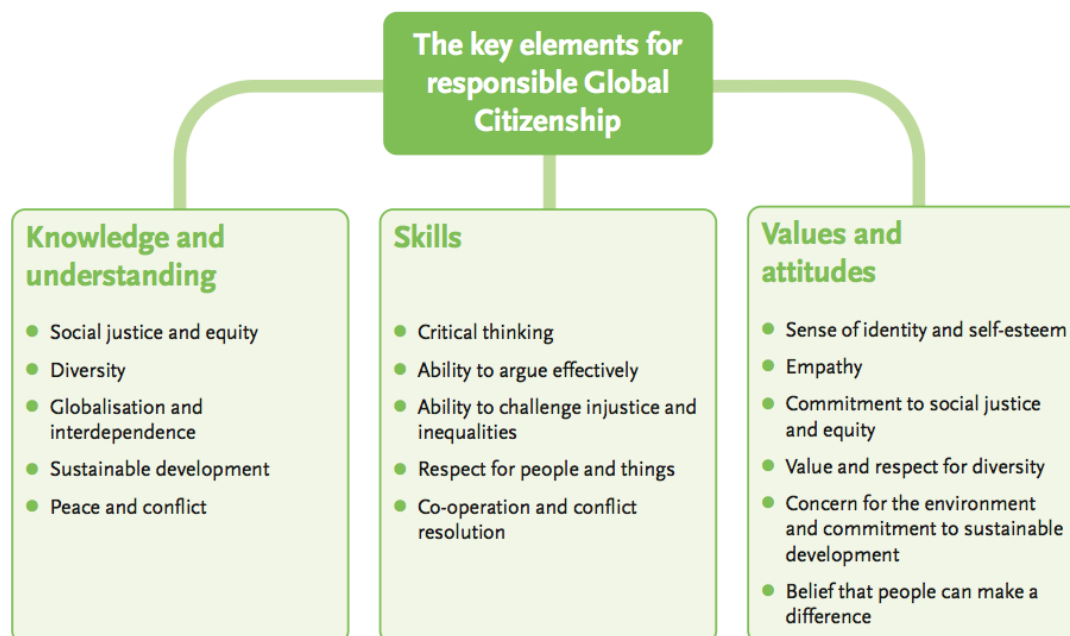
responsabilidade pelos seus atos, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento da sua competência global.

Tomando como base a definição de competência de Perrenoud (2000), como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como conhecimentos e capacidades, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, podemos definir competência global como a capacidade e a predisposição para compreender e agir sobre questões de importância global (Mansilla & Jackson, 2011). De acordo com Zhao, a competência global pode ser entendida como «the attitudinal and ethical dispositions that make it possible to interact peacefully, respectfully and productively with fellow human beings from diverse geographies» (2009, p. 1). Já Reimers (2009 apud Zhao, 2009, p. 1) define competência global como «the knowledge and skills that help people understand that flat world in which they live, the skills to integrate across disciplinary domains to comprehend global affairs and events, and the intellect to create possibilities to address them».

Com o objetivo de operacionalizar este conceito a nível educativo, a Oxfam (2006) desenvolveu um quadro de referência que indica as características que um cidadão globalmente competente deve possuir, de acordo como três elementos-chave que compõem o que se entende por competência: conhecimentos e compreensão, capacidades, valores e atitudes (cf. Figura 1).

Ao nível dos conhecimentos, pretende-se que os alunos entendam a complexidade dos problemas globais (tais como a diversidade, a justiça social e a equidade), obtenham um entendimento profundo das diferentes culturas e sociedades, adotem comportamentos que contribuam para um mundo sustentável, assim como compreendam a complexidade das questões de conflito e atuem na resolução de problemas. Ao nível das capacidades, pretende-se que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e saibam argumentar eficazmente, assim como saibam desafiar as injustiças e as desigualdades, respeitar as pessoas e trabalhar em conjunto. Ao nível dos valores e das atitudes, pretende-se que os alunos possuam um sentido de responsabilidade individual e coletiva e empatia, se comprometam com a justiça social e com a equidade, valorizem todas as pessoas, se preocupem com o meio ambiente e se

comprometam com o desenvolvimento sustentável, acreditando que as pessoas podem fazer a diferença ao tratar o planeta como se fosse a nossa casa.



**Figura 1. Características de um cidadão globalmente competente**  
(Oxfam, 2006, p. 4)

Todavia, estes conhecimentos, capacidades e atitudes só se desenvolvem fazendo algo prático e aplicado a situações diversificadas (Mansilla & Jackson, 2011; Oxfam, 2006). Neste sentido, segundo estes autores, a competência global não inclui apenas um entendimento do nosso mundo, mas sim disposições para atuar, para usar e interpretar o que sabemos sobre História, Geografia, sobre outros países, sobre outras culturas, sobre as pessoas ou sobre nós próprios, para fazer sentido do mundo à nossa volta e participar nesse mesmo mundo. Como referem Guilherme (2007) e Mansilla e Jackson (2011), é importante não apenas conhecer, mas desenvolver um sentido de cidadania global, cosmopolita, que convida a agir, tendo em consideração as outras culturas e perspetivas, necessidades e desafios que se apresentam.

Neste sentido, Mansilla e Jackson (2011, p. 12) entendem a competência global como integrando quatro importantes dimensões (cf. Figura 2):

- «1. *Investigate the world* beyond the immediate environment, framing significant problems and conducting well-crafted and age-appropriate research.
2. *Recognize perspectives*, others' and one's own, articulating and explaining such perspectives thoughtfully and respectfully.
3. *Communicate ideas* effectively with diverse audiences, bridging geographic, linguistic, ideological, and cultural barriers.
4. *Take action* to improve conditions, viewing oneself as a player in the world and participating reflectively».



**Figura 2. Dimensões da educação global**  
(Mansilla & Jackson, 2011, p.12)

Assim, podemos concluir que a competência global tem por objetivo dotar os alunos dos conhecimentos, capacidades, valores e atitudes que lhes permitirão enfrentar

os problemas globais (num macro espaço) e da sociedade e seio familiar em que vivem (num micro espaço) como cidadãos do mundo (Mansilla & Jackson, 2011; Mendes, 2005; Oxfam, 2006; Zhao, 2009).

## **2.2 Educação global e finalidades da língua inglesa**

A língua inglesa é a língua que domina praticamente todas as esferas do conhecimento, desde a ciência, à tecnologia, passando pelas artes (música, cinema) e pela diplomacia, isso para enumerar apenas algumas das principais áreas nas quais o inglês é determinante para o entendimento entre os indivíduos participantes desses contextos. O inglês é, de facto, a língua estrangeira que mais utilizamos, todos os dias, para comunicar de uma forma natural e intrínseca. Esta é a língua que ultrapassa todas as fronteiras, muito mais do que qualquer outra língua, e é o ícone das sociedades contemporâneas.

O crescimento da língua inglesa à escala mundial tem-se tornado importante tema de estudo. De acordo com vários autores (cf. Guilherme, 2007; Tochon, 2009), o processo de ensino e aprendizagem do inglês adquire grande importância dentro da globalização, uma vez que, sendo uma língua global e de grande difusão, torna-se também a língua pela qual podemos compreender e participar no mundo contemporâneo. Esta posição é defendida por Guilherme (2007), ao conceber o ensino e aprendizagem do inglês como língua global (EGL) como um meio para nos tornarmos cidadãos conscientes e ativos na sociedade atual.

«The critical use of EGL, as that of any language, although more emphatically in this case due to its prevalence in contemporary societies, goes beyond the acquisition of linguistic skills and cultural information. [...] EGL is a powerful medium for educational systems to engage in the preparation of critical and active cosmopolitan citizens» (Guilherme, 2007, p. 87).

Ao assumir este papel de língua global e de língua-ponte, o inglês torna-se uma importante ferramenta, tanto académica quanto profissional. Citando Guilherme,

«the use of English as a common language, but not as a lingua franca, can provide us with opportunities for acting as responsible cosmopolitan citizens, without implying the loss of our cultural and ideological roots or the transformation of the English language into a neutral, disengaged or unaffiliated medium» (2007, p. 72).

A língua inglesa não é, neste sentido, uma língua homogeneizadora ou castradora, mas uma componente essencial de uma educação intercultural, permitindo ao aluno «to step inside the mind and context of another culture» (Tochon, 2009, p. 666), promovendo a apreciação da diversidade, o respeito pela diferença, o orgulho na sua própria identidade e o compromisso para agir. De facto, neste mundo atual, a língua inglesa é um meio poderoso de diferentes identificações e representações e, por isso, ensinar e aprender inglês precisa de incluir a responsabilidade para a preparação de cidadãos cosmopolitas que, de uma forma consciente e crítica, participam na sociedade.

Neste entendimento, Phipps e Guilherme (2004 apud Guilherme, 2007) defendem que a aprendizagem de línguas e, muito particularmente de inglês, é muito mais um esforço humanístico do que elitismo, porque prepara o cidadão, nesta sociedade plural, para interagir com diferentes culturas, ajudando-o a colocar-se no lugar do Outro, o que é a base para a competência global.

Neste sentido, o professor deve trabalhar, essencialmente, problemas e projetos que incitem os alunos a pensar e a agir, mobilizando os seus conhecimentos, capacidades e atitudes. Como referem Gibson, Rimmington, & Landwehr-Brown,

«our future and the future of our children is inextricably linked to the complex challenges of the global community. And for our children to be prepared to take place in that world and rise to those challenges, they must first understand it» (2008, p. 12).

A aula de língua inglesa pode ser um espaço adequado para o desenvolvimento dessa capacidade de compreensão, aliada à ação (Della Chiesa, Scott, & Hinton, 2012; Guilherme, 2007). O professor tem aqui um papel completamente novo como gestor, coordenador dos trabalhos, moderador, motivador, guia e instrutor. Distancia-se do seu papel de professor expositor, sabedor e detentor do saber para dar a possibilidade aos alunos de escolherem algo que vá ao encontro dos seus interesses. Nesse sentido, o contexto, o quotidiano e o ambiente físico e social do aluno dão significado ao conteúdo e

devem ser integrados nos *currícula* (Fernandéz, 2003), isto porque o aluno vive num mundo que se orienta pelas relações sociais, estando exposto à informação e a vários tipos de comunicação.

Este é o objetivo que se espera das escolas e do professor de línguas do século XXI, que não transmita apenas informações, mas que trabalhe com temas transversais e atuais das nossas sociedades, como a pobreza, o acesso à educação, o aquecimento global (Mansilla & Jackson, 2011). Como concluem Della Chiesa, Scott e Hinton, «[i]n our contemporary world, students' lives are part of a larger global narrative. School should therefore nurture care for people in all corners of the world» (2012, p. 417).

## **Síntese do enquadramento teórico**

Face às transformações sócio-histórico-morais que têm vindo a ocorrer na sociedade, a escola tem, atualmente, como finalidade primordial a formação integral de pessoas enquanto sujeitos edificadores do seu próprio processo de identificação pessoal. Assim, numa atividade partilhada e de diálogo é-lhe requerida, com um grau de exigência cada vez maior, mais responsabilidade no sentido de promover uma educação global.

A educação global visa consciencializar o indivíduo de que é um cidadão global e que deve atuar na construção de um mundo de maior equidade, respeito e sustentabilidade. Logo, ser um cidadão global é ter um novo olhar sobre o que nos rodeia, estando atento aos problemas, comunicando com os outros, procurando soluções e agindo em conjunto. Isto é abarcar as quatro dimensões de um cidadão globalmente competente que investiga o mundo, comunica ideias, reconhece perspetivas e atua.

Neste sentido, a escola deve garantir um conjunto de saberes, atitudes e capacidades que possibilitem a integração e a participação ativa na vida pública. De acordo com as Conclusões da Presidência do Conselho de Lisboa de 2000 (Conselho Europeu, 2000), a compreensão de outras línguas e a possibilidade de comunicar através delas constitui uma das competências básicas que os cidadãos devem possuir para participarem ativamente na sociedade. De acordo com Guilherme (2007) e Mansilla e Jackson (2011), estas capacidades serão desenvolvidas por processos de sensibilização à,

e consciencialização da diversidade linguística e cultural e da comunicação intercultural, numa sala de aula, em que o papel do professor não é o de embaixador de outras culturas, mas de facilitador do encontro intercultural.

Neste entendimento, a aula de língua inglesa poderá ser um espaço de desenvolvimento de uma competência global que permite aos alunos olhar e investigar o mundo para além das suas «fronteiras», reconhecer e compreender diferentes perspetivas, comunicar ideias de forma eficaz, e agir, rumo a um mundo mais justo, solidário e sustentável.

Resumindo, no contexto de globalização e de crise de valores que as nossas sociedades atravessam, consideramos que a educação global é uma temática muito atual e pertinente nas nossas escolas, porque é uma educação tanto para a mente como para o coração, criando possibilidades acrescidas para uma maior igualdade, justiça social, compreensão e cooperação entre todos (Della Chiesa, Scott, & Hinton, 2012; Mansilla & Jackson, 2011; Mendes, 2005; Peterson & Warwick, 2015; Zhao, 2009).

Concluídos que estão estes dois capítulos, depois de feito o enquadramento teórico do nosso estudo, partimos para uma descrição pormenorizada do projeto de investigação-ação, mediante a aclaração das opções metodológicas, dos instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados que utilizámos, e a descrição do projeto de intervenção de educação global que desenvolvemos na aula de língua inglesa.

# **Capítulo 3. Metodologia e descrição do estudo**





«[W]e need to recognize the inherently partisan nature of all educational research and openly use our research to tackle particular kinds of problems and to accomplish goals which reflect our passions and commitments as educators and as citizens.»

Kenneth Zeichner

## **Introdução**

Neste ponto do relatório expomos o problema em estudo e a nossa questão de investigação, a qual iremos, no seu desenvolvimento, tentar aprofundar e esclarecer. Apresentamos ainda a metodologia do trabalho empírico utilizada, os instrumentos de recolha e análise de dados que seleccionámos, bem como o projeto de intervenção que desenvolvemos com uma turma de 11.º ano de uma instituição portuguesa de ensino secundário.

No que se refere à abordagem metodológica, este estudo encontra-se ancorado no paradigma socio-crítico, através do desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, de desenho emergente, como estratégia de intervenção para o desenvolvimento da competência global dos alunos e que visou ainda compreender as potencialidades da aula de língua inglesa no âmbito de uma educação global. Para o efeito, como métodos e instrumentos de recolha de dados, recorreremos à observação participante com vídeo gravação, à recolha documental de trabalhos dos alunos e do Programa de Inglês (Nível de Continuação) dos 10.º, 11.º e 12.º anos, ao inquérito por entrevista à professora cooperante e ao inquérito por questionário, que foram submetidos a análise estatística, de conteúdo ou documental, de acordo com a sua natureza.

Como ponto de partida, relembramos a nossa questão e objetivos de investigação.

## 3.1 Posicionamento metodológico do estudo

### 3.1.1 Questão e objetivos de investigação

Como vimos no enquadramento teórico deste trabalho, a crescente diversidade, mobilidade e interdependência que caracteriza as nossas sociedades globais exige uma nova geração de indivíduos capazes de resolver problemas, respeitar os outros e participar simultaneamente na vida local, nacional e global. É neste sentido que se tem vindo a defender a necessidade de promover uma educação global capaz de dotar os alunos de competências que lhes permitam compreender o seu lugar e o seu papel no mundo, em ambientes escolares desafiadores e abertos às comunidades e ao mundo exterior.

Acreditando que a aula de língua inglesa pode ser um espaço de promoção da competência global dos alunos, uma vez que, dado o seu estatuto como língua de comunicação internacional, abre as portas para outras culturas, não só de países de língua e expressão inglesa, mas para a «aldeia global», delineámos um estudo que pretende responder à seguinte questão de investigação:

- Como podemos desenvolver a competência global dos alunos portugueses do ensino secundário na aula de língua inglesa?

Decorrente desta questão, definimos os seguintes objetivos norteadores da investigação:

- Compreender os efeitos de um projeto de intervenção, que visa desenvolver a competência global, nos conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos;
- Compreender as potencialidades da aula de língua inglesa no âmbito de uma educação global.

Pelo acima exposto, fica claro que este trabalho de investigação incidiu sobre uma componente interventiva, que se centrou na implementação de um projeto de educação global junto de alunos do ensino secundário, orientado para a mudança. Assim, foi nosso intento, por um lado, avaliar os efeitos de quatro sessões de educação global propostas na aula de língua inglesa no desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes

dos alunos participantes no estudo, e, por outro lado, intervir em educação, construindo conhecimento acerca das possibilidades de uma educação global em contexto português.

Seguidamente, daremos conta da nossa estratégia de trabalho, ou seja, da forma como concebemos o nosso estudo empírico, no que às opções metodológicas e ao desenho investigativo se refere, e que decorreu da vontade em dar resposta aos objetivos traçados e às questões de investigação formuladas.

### 3.1.2 Paradigma socio-crítico e investigação-ação

É comum situar os estudos científicos dentro de um referencial teórico ao qual se dá o nome de «paradigma de investigação», entendendo-se por «paradigma» um conjunto articulado de postulados, valores, teorias e regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico e que orientam o investigador relativamente ao que é importante, razoável ou legítimo fazer (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Como salienta Coutinho (2011), um paradigma «cumpr[e] os propósitos de unificar os conceitos, pontos de vista, a pertença a uma identidade comum e o de legitimar a investigação através de critérios de validade e interpretação» (p. 9).

Na trajetória da investigação em ciências sociais e humanas, dois paradigmas, aparentemente antagónicos, têm vindo a assumir um papel preponderante: o paradigma positivista ou quantitativo e o paradigma interpretativo ou qualitativo. Bell (2008) argumenta que o paradigma quantitativo assenta na recolha de dados para testar hipóteses, com base na medição numérica e na análise estatística. Por sua vez, no paradigma qualitativo, o importante é compreender o acontecimento a partir das perspetivas dos próprios participantes. Para serem credíveis, um e outro precisam de ter por base o rigor e conclusões circunscritas à relevância dos dados.

Mais recentemente, alguns autores têm vindo a propor um terceiro paradigma – o paradigma socio-crítico ou emancipatório – que apresenta, contudo, algumas características do paradigma qualitativo. De acordo com Coutinho (2011), o paradigma socio-crítico assenta num entendimento de que a investigação deve servir propósitos políticos e sociais, através do debate e discussão, com vista a uma mudança

social. A novidade desta abordagem, segundo Coutinho (2011), é a introdução explícita de ideologia no processo de produção do conhecimento científico. A investigação decorre com os sujeitos que são envolvidos ativamente, participando na recolha e análise dos dados e, inclusivamente, no rumo a seguir. Segundo Creswell e Plano-Clark (2011) e Coutinho (2011), neste paradigma, a investigação está ligada a uma agenda política orientada para a mudança, com a finalidade de libertar, emancipar, melhorar e transformar determinados contextos e participantes. Como salientam, centra-se, essencialmente, em grupos ou indivíduos marginalizados e explorados pela sociedade, abordando questões como a desigualdade, a opressão, a alienação, a falta de valores e a injustiça.

Segundo Coutinho et al. (2009), a investigação-ação é uma metodologia que se enquadra neste paradigma, distanciando-se dos paradigmas positivista e interpretativo «pelo excessivo objetivismo e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjetividade do segundo» (p. 357).

Sobre a investigação-ação, Cohen, Manion e Morrison descrevem-na como:

«(...)um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo, isto é, numa situação ideal durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em investigação» (2000, p. 192).

Na visão de Bodgan e Biklen (1994) a investigação-ação centra-se em questões importantes na qual os investigadores assumem papéis ativos enquanto agentes de mudança, com a tarefa de procurar compreender, descrever e explicar objetivamente os contextos nos quais se movem. Para os investigadores da investigação-ação, a objetividade significa «ser honesto, recolher os dados na fonte e obter as perspetivas de todas as partes envolvidas nas questões» (p. 296).

Bodgan e Biklen (1994) argumentam ainda que a investigação-ação pode ser considerada como uma atitude, consistindo, particularmente, na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. É precisamente com esta

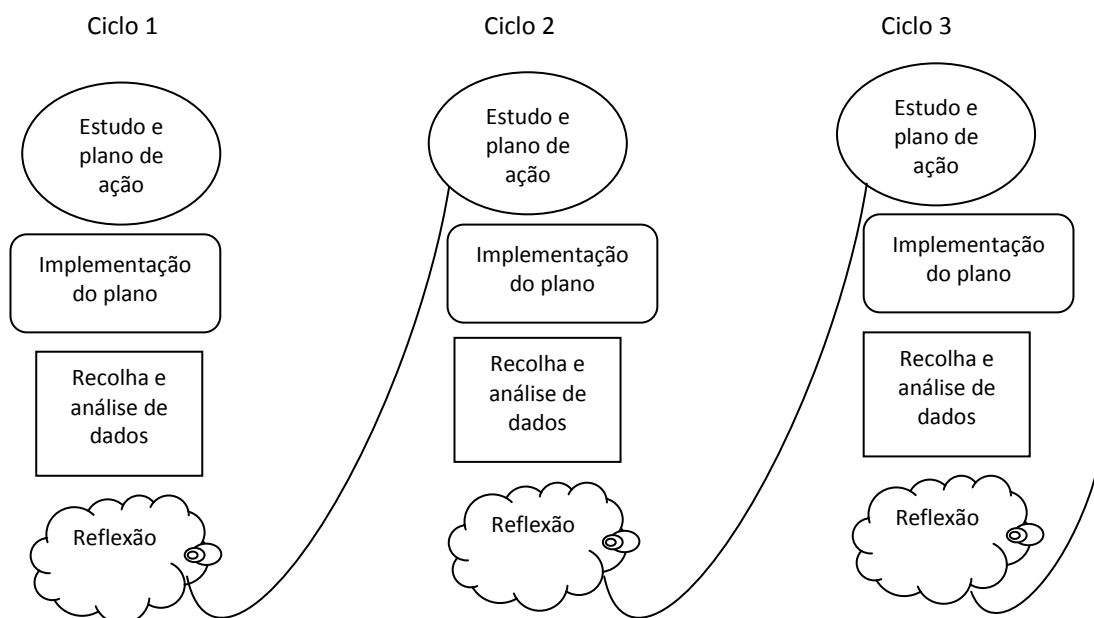
percepção que Kurt Lewin, em 1946, no artigo «Action Research and Minority Problems», traz para a investigação esta metodologia que acarreta também uma nova percepção – a de que o investigador deve produzir conhecimento prático que seja útil para as pessoas no quotidiano das suas vidas (Ladkin, 2004).

Ao definir a investigação-ação como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma» (1991, p. 88), Elliott expressa precisamente o carácter prático e transformador da metodologia aqui abordada. Na verdade, o autor acima mencionado refere-se especificamente à utilização da investigação-ação no contexto educativo pelos intervenientes neste mesmo processo, como são, por exemplo, os professores.

Coutinho et al. (2009), por seu lado, apresentam uma definição de investigação-ação como sendo «uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica» (p. 360). Para estes autores, o que melhor caracteriza a investigação-ação é o facto de ser uma forma de pesquisa com um intuito prático de resolver problemas, de ser aplicada à realidade sobre a qual se debruça. O conhecimento por si só, neste ponto de vista, não é valioso se não tiver em si uma determinada utilidade prática (cf. Elliot, 1991).

Uma outra característica desta metodologia, que difere de todas as outras, é o facto de ser ciclicamente interativa na identificação de um problema, de planificação, de intervenção, de avaliação e reflexão sobre os resultados da ação, com o objetivo de modificar os contextos e o próprio sujeito nas suas práticas (cf. Coutinho et al., 2009; Cohen, Manion, & Morrison, 2000; Ladkin, 2004). Trata-se, assim, de um estudo sistemático e reflexivo das ações do investigador e dos efeitos dessas ações num contexto de trabalho, que envolve uma investigação profunda da prática profissional. Na investigação-ação, os investigadores examinam o seu trabalho através de uma recolha de dados intensiva e procuram oportunidades de melhoria alinhadas com valores; reconhecem as suas opiniões como subjetivas e procuram desenvolver a compreensão dos acontecimentos a partir de múltiplas perspetivas; finalmente, refletem sobre a sua ação, formulando uma nova planificação que dará origem a um novo ciclo de planificação,

ação, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a *praxis*. O esquema apresentado na Figura 3 dá-nos a perspectiva desta modalidade.



**Figura 3. Processo cíclico da Investigação-Ação**

Efetivamente, a investigação-ação é uma metodologia de aprendizagem com e através da prática, trabalhando através de uma série de fases reflexivas que facilitam o desenvolvimento de uma forma de conhecimento adaptativo. Nesta metodologia os investigadores não só observam, como participam ativamente no processo de investigação, tornando-a, assim, participativa, colaborativa e cooperativa (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Além disso, a investigação-ação é cíclica e recursiva por natureza, porque situações semelhantes tendencialmente se repetem; celebra o diálogo com o objetivo de promover uma consciência crítica para a mudança; e preocupa-se, primordialmente, com os objetivos de entender e compreender o que está acontecer.

De todas as características descritas pelos diferentes autores consultados, destacamos os seguintes traços da investigação-ação apontados por Coutinho et al. (2009, pp. 362-363):

- i) *Participativa e colaborativa*: no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade;
- ii) *Prática e interventiva*: pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada;
- iii) *Cíclica*: porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte, num permanente entrelaçar entre teoria e prática;
- iv) *Crítica*: na medida em que os participantes não procuram apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições, mudando o seu ambiente e sendo transformados no processo;
- v) *Auto-avaliativa*: porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Podemos, então, concluir que investigação-ação não visa simplesmente solucionar problemas. Baseia-se numa ação de nível realista sempre seguida por uma «triangulação», isto é, por uma reflexão autocrítica, objetiva e uma avaliação de resultados. É uma metodologia com uma aplicação em múltiplos ambientes que proporcionam múltiplos desafios; envolve a sociedade ou parte dela em estudo e em vias de transformação; explora, descobre e trabalha para criar soluções específicas para um determinado contexto (cf. Kemmis & McTaggart, 2007).

Neste sentido, no que concerne à aplicação da investigação-ação, esta poderá estar presente em praticamente qualquer contexto no qual seja necessário encontrar uma solução para um problema que envolva indivíduos, tarefas ou procedimentos.



Poderá também ser a metodologia encontrada para ser aplicada onde tenha havido uma alteração de características para algo que seja mais favorável. Assim, a investigação-ação tem expressão em várias áreas dentro da educação, como abaixo se expõe (cf. Cohen, Manion, & Morrison, 2000; Coutinho et al., 2009):

- i) *Métodos de ensino*: substituindo o método tradicional por outro de descoberta;
- ii) *Estratégias de aprendizagem*: adotando uma abordagem integrada da aprendizagem em vez de uma abordagem única;
- iii) *Processos de avaliação*: melhorando os métodos de avaliação contínua;
- iv) *Atitudes e valores*: encorajando atitudes mais positivas em relação ao trabalho, ou alterando o sistema de valores dos alunos no que respeita a um qualquer valor da vida;
- v) *Formação contínua de professores*: melhorando as competências dos mesmos, desenvolvendo novos métodos de ensino, melhorando a capacidade de análise e aumentando a consciência de si mesmo;
- vi) *Gestão e controlo*: introduzindo, gradualmente, técnicas de modificação de comportamentos.

Ao utilizarmos esta metodologia num projeto de educação que visa atuar no desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades, e atitudes dos alunos, aquilo que efetivamente pretendemos é a mudança na forma e na dinâmica da intervenção educativa que realizamos no dia-a-dia, no palco da nossa ação – a escola. No entanto, como referem os autores estudados, esta intervenção capaz de produzir mudança só é possível quando envolve toda a comunidade educativa, professores, alunos e comunidade alargada, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Só neste sentido a investigação-ação surge como uma metodologia eficaz. Este processo cíclico vai permitir, de igual modo, que os destinatários também assumam as responsabilidades de saber e decidir quais as mudanças que pretendem. É da análise destas decisões que podemos dar o próximo passo no processo da investigação-ação para a qualidade e a eficácia do projeto.

### 3.2 Instrumentos, métodos e procedimentos de recolha de dados

Independentemente de qualquer paradigma de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher informação que a própria investigação vai proporcionando. A utilização de uma aproximação metodológica específica baseada na investigação-ação constitui o elemento central para a recolha e tratamento de informação do estudo de investigação, numa dinâmica de relacionamento centrada na colaboração contínua entre os agentes envolvidos na investigação. Os investigadores assumem um papel essencialmente incentivador, criando condições favoráveis à análise da problemática e à tomada de consciência das condições que subjazem aos factos estudados, ou seja, estimulando, desde o início, a participação dos atores sociais envolvidos no processo de investigação (Bell, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion, & Morriison, 2000; Coutinho, 2011; Elliott, 1991; Ladkin, 2004).

Considerando que o objetivo da investigação-ação deve ser o de estudar e refletir sobre as práticas de forma a modificá-las, é importante ser sistemático, completo e rigoroso na recolha de dados. Os investigadores da investigação-ação são exaustivos na busca de materiais de documentação; acreditam que a objetividade se relaciona com a integridade enquanto investigador e com a honestidade colocada no relato das descobertas, como sugerem Bodgan e Biklen (1994).

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2000), os investigadores da investigação-ação podem usar um conjunto muito diversificado de métodos e técnicas de recolha de dados, entre os quais:

- i) *transcrições de entrevistas*: técnica de investigação em que se colocam questões para obter conhecimentos que de outra maneira não seria possível obter, visando alcançar respostas em profundidade relativamente à experiência, perceções, opiniões, crenças, atitudes, valores, sentimentos e conhecimentos das pessoas, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando interpretar significados;
- ii) *notas de observação*: técnica de investigação referente a descrições das atividades, comportamentos, ações, conversação, interações interpessoais,

processos organizacionais e comunitários ou qualquer outro aspeto observável da experiência humana;

iii) *documentos e revistas*: materiais escritos, outros documentos de registo do tipo organizacional, clínico, programas, memorandos e correspondência, publicações oficiais e relatórios, diários pessoais, cartas, trabalhos artísticos, fotografias, repostas escritas a questionários formulados com questões abertas;

iv) *meios audiovisuais*: fotografia, gravação áudio, vídeo, diapositivos.

Para este estudo, como afirmámos anteriormente, adotámos uma metodologia de investigação-ação, com recurso a métodos mistos de recolha e análise de dados, de forma a alcançar resultados mais sustentados e rigorosos que nos permitissem dar resposta às nossas questões de investigação. Assim, recorreremos ao inquérito por questionário, à observação participante com vídeo gravação, à recolha documental e ao inquérito por entrevista para recolher dados junto dos participantes no projeto, como expomos de seguida.

### 3.2.1 Inquérito por questionário

Neste trabalho, grande parte dos dados foi recolhida em contexto natural, com recurso a instrumentos que possibilitaram o acesso a «olhares» distintos sobre o objeto de estudo. Assim, a recolha de informação foi realizada em momentos distintos e teve por base a realização de um inquérito por questionário aplicado aos alunos antes (Anexo 1) e após as sessões de educação global (Anexo 2), ou seja, no dia 27 de fevereiro e no dia 4 de maio de 2015.

O questionário foi redigido em língua inglesa e concebido originalmente por nós com o objetivo de avaliar a competência global dos alunos, ou seja, os seus conhecimentos, capacidades e atitudes, antes e após as sessões. Para o efeito, recorreremos a uma Escala de Likert de concordância que, segundo Pardal e Lopes (2011), oferece um vasto leque de respostas com recurso a perguntas ou itens de observação bastante amplos e que visam avaliar os efeitos de uma determinada ação nos

participantes. Foram apresentadas aos alunos quatro possibilidades de resposta (*to a great extent, somewhat, very little, not at all*), ordenadas da mais à menos mensurada dos itens que se pretendeu observar.<sup>1</sup>

Quanto à sua estrutura, o questionário encontrava-se organizado em três partes, com oito afirmações cada, em relação às quais os alunos se deveriam posicionar. A primeira parte visava apurar os conhecimentos dos alunos sobre os problemas globais, sobre os direitos humanos, sobre técnicas publicitárias utilizadas por grandes empresas e marcas e sobre os principais problemas ambientais que afetam o mundo de hoje. A segunda parte do inquérito incluía questões sobre as suas capacidades de argumentação e resolução de problemas, nomeadamente, se sabiam utilizar estratégias verbais e não-verbais apropriadas para comunicar eficazmente com públicos diversos ou se possuíam a capacidade de selecionar e utilizar meios tecnológicos apropriados para fazer uma apresentação em sala de aula. Nesta parte incluíram-se ainda questões referentes às suas capacidades para analisar, integrar, sintetizar e citar referências apropriadas para expor o seu ponto de vista sobre um tema específico, assim como, capacidades de trabalho colaborativo. A terceira parte do inquérito visava conhecer as atitudes dos alunos. Para este domínio, perguntou-se, por exemplo, se se sentem confortáveis na interação com pessoas de outras culturas, se consideram que todos os seres humanos devem ter os mesmos direitos e liberdades, se são pessoas *eco-friendly* e se não têm medo de agir e assumir responsabilidades para tornar o mundo um lugar mais justo e sustentável.

O inquérito foi construído durante o mês de fevereiro de 2015 e preenchido pelos alunos duas semanas antes e duas semanas após as sessões do projeto de intervenção. Antes do seu preenchimento, foi explicado aos alunos o objetivo do questionário, foram lidas todas as questões e clarificado vocabulário desconhecido.

O Quadro 1 mostra, em síntese, os objetivos e os indicadores deste inquérito por questionário.

---

<sup>1</sup> A opção por uma escala de Likert par, com quatro opções de resposta, visou evitar que os alunos recorressem a opções de medida central, de tipo *“Neither agree nor disagree”*, que não nos iriam permitir avaliar, de forma clara, o desenvolvimento da sua competência global.

**Quadro 1. Objetivos e indicadores do inquérito por questionário**

OBJETIVOS	INDICADORES
<p><b>1. Verificar, ao nível dos conhecimentos, se os alunos compreendem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The complexity of global issues</li> <li>• Cultural and linguistic diversity</li> <li>• Lifestyles for a sustainable world</li> <li>• The complexity of conflict issues and conflict resolution</li> </ul>	<p>1.1 I am familiar with world history.</p> <p>1.2 I have general knowledge about the major geographical and cultural areas of the world.</p> <p>1.3 I am aware that not everybody in the world has the same rights.</p> <p>1.4 I am aware that global issues affect my own life.</p> <p>1.5 I understand the economics of global trade.</p> <p>1.6 I am aware of the advertising techniques used by major companies and brands.</p> <p>1.7 I am aware of the major environmental problems that affect our world today.</p> <p>1.8 I understand that members of different cultures view the world in different ways.</p>
<p><b>2. Verificar, ao nível das capacidades, se os alunos possuem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Critical thinking</li> <li>• Ability to argue effectively</li> <li>• Ability to challenge injustice and inequalities</li> <li>• Respect for people and things</li> <li>• Co-operation</li> </ul>	<p>2.1 I can use appropriate verbal and non-verbal strategies to effectively communicate with diverse audiences.</p> <p>2.2 I can select and use appropriate technology and media to make a presentation in class.</p> <p>2.3 I can analyze, integrate, synthesize, and appropriately cite sources of evidence to expose my point of view on a specific subject.</p> <p>2.4 I am good at working collaboratively in a group on class projects.</p> <p>2.5 I am able to resolve problems without losing control of my emotions.</p> <p>2.6 In an argument, I can see things from the other person's point of view.</p> <p>2.7 I am able to examine the common and the diverse traits of other cultures.</p> <p>2.8. I am able to generate alternative projections for the future and weigh potential future scenarios.</p>

---

<b>3. Verificar, ao nível das atitudes, se os alunos possuem:</b>	3.1 I enjoy travelling abroad.
• Sense of individual and collective responsibility	3.2 I take advantage of opportunities to learn another language and its culture.
• Empathy	3.3 I am comfortable interacting with people from other cultures.
• Commitment to social justice and equity	3.4 I am curious about global current events.
• Valorization of all people as equal and different	3.5 I believe that everyone should have the same rights and freedoms.
• Concern for the environment and commitment to sustainable development	3.6 I consider myself an eco-friendly person.
• Belief that people can make a difference	3.7 I enjoy getting involved in volunteering.  3.8 I am not afraid of taking action and assuming responsibilities to make the world a more equitable and sustainable place.

---

### 3.2.2 Observação participante com vídeo gravação

Para o nosso estudo, optámos por uma observação de tipo participante das sessões do projeto de educação global. No entanto, sentimos que a observação participante poderia ter algumas limitações, nomeadamente, como assinala Coutinho (2011), no que se refere ao registo e à interpretação das observações. Com efeito, no decorrer das sessões, não nos seria possível tomar notas no próprio momento e dependeríamos unicamente dos nossos sentidos, o que aumentaria o grau de subjetividade das nossas interpretações.

Para ultrapassar estas limitações, recorreremos a meios técnicos que permitissem um maior rigor da investigação e controlassem ainda a validade e a subjetividade da análise. Segundo Coutinho (2011), a áudio e a vídeo gravação são ferramentas ao serviço do sujeito que realiza um estudo, porque se trata de instrumentos que registam, de forma fidedigna, as situações e, no caso da vídeo gravação, os comportamentos dos participantes. Simultaneamente, permitem que o investigador ou um conjunto de investigadores possam ouvir, analisar, parar, voltar atrás, rever/reouvir, repetindo as

vezes desejadas, em alturas diferentes, sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos.

No caso do nosso estudo, recorreremos à vídeo gravação das sessões do projeto de intervenção que decorreu nos meses de março e abril de 2015. Como explicitaremos no ponto referente à análise de dados, estas gravações foram transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo, no sentido de nos permitir responder, com maior rigor, às nossas questões investigativas, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos que participaram no projeto de educação global.

### 3.2.3 Recolha documental

A par do inquérito e da gravação vídeo das sessões de educação global, recorreremos ainda à recolha documental como método de recolha de dados. Segundo vários autores (cf. Bogdan & Bilken, 1994; Coutinho, 2011; Pardal & Lopes, 2011), o facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe aceder a várias perspetivas sobre a mesma situação. Da mesma maneira, permite-lhe obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, à sua «triangulação». A «triangulação» é um processo que permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos.

Assim, para dar resposta aos nossos objetivos, de forma mais precisa, recolhemos os trabalhos escritos realizados pelos alunos durante as sessões, tais como, comentários a frases ou pensamentos, redação de um discurso persuasivo e *flyers*, que nos ajudaram a avaliar o desenvolvimento dos seus conhecimentos, capacidades e atitudes. Além disso, recolhemos o Programa de Inglês (nível continuação) dos 10.º, 11.º e 12.º anos, que visou dar resposta ao nosso segundo objetivo de investigação, ou seja, compreender as potencialidades da língua inglesa no âmbito de uma educação global.

O tratamento desta informação veio a efetuar-se ao longo do percurso da investigação, através de procedimentos de organização, sistematização e análise documental, como explicitaremos mais à frente neste trabalho (cf. Secção 3.3.3).

### 3.2.4 Inquérito por entrevista

Para complementar esta informação e responder, de forma mais sustentada, aos nossos objetivos de investigação, realizámos uma entrevista à professora cooperante, titular da turma do 11.º ano de inglês com a qual realizámos o nosso projeto de educação global. Kemmis e McTaggart (2007) referem que o inquérito por entrevista é uma técnica de investigação em que se colocam questões para obter conhecimentos que de outra maneira não seria possível obter, nomeadamente, alcançar respostas em profundidade relativamente à experiência, perceções, opiniões, crenças, atitudes, valores, sentimentos e conhecimentos das pessoas, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando interpretar significados.

A realização de entrevistas justifica-se na medida em que «a entrevista possibilita a obtenção de uma informação mais rica. Entre as desvantagens, destacam-se a limitação da recolha de informação sobre assuntos delicados e a fraca possibilidade de aplicação a grandes universos» (Pardal & Lopes, 2011, p. 64). De forma geral, as entrevistas têm como objetivo levar as pessoas a responderem aquilo que pensam, observam ou testemunham nas novas mudanças.

Coutinho (2011) e Pardal e Lopes (2011) salientam que, entre as técnicas de recolha de informação, a entrevista é uma das mais utilizadas, pois desempenha um papel importante na atividade científica e especificamente na pesquisa em educação. De igual modo, possibilita ter acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista e aos seus valores, ou seja, permite aceder aos significados que as pessoas atribuem às coisas e às situações, ao mesmo tempo que permite aceder à informação desejada de uma forma direta e imediata. Segundo Quivy e Campenhoudt, as entrevistas, têm um carácter exploratório, servindo, essencialmente, para «encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho» (2008, p. 70).

Para a realização desta entrevista, contactámos a professora cooperante e informámo-la dos objetivos da mesma. Procurámos ainda marcar a data, a hora e o local para fazer a entrevista. A professora cooperante disponibilizou-se e mostrou interesse em colaborar. No entanto, não foi possível realizar a entrevista pessoalmente, devido à incompatibilidade dos nossos horários e, principalmente, pela acumulação e organização



do trabalho que a escola, atualmente, demanda. Logo, e seguindo os passos dos nossos alunos, abraçamos a tecnologia para realizar a entrevista, tendo enviado por e-mail à professora cooperante o guião com as questões, às quais ela respondeu por escrito (cf. Anexo 27).

No Quadro 2 apresentamos, em síntese, os objetivos e questões da entrevista realizada à professora cooperante da turma.

**Quadro 2. Grelha da entrevista realizada à professora cooperante**

OBJETIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar os objetivos e o contexto em que a entrevista surge.</li> </ul>	<p>Esta entrevista está inserida no âmbito de um relatório de mestrado intitulado <i>A competência global na aula de língua inglesa: Como preparar os alunos para viver e agir no mundo atual?</i> Este trabalho tem como objetivos os seguintes: compreender os efeitos de um projeto de intervenção, que visa desenvolver a competência global, nos conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos; e compreender as potencialidades da língua inglesa no âmbito de uma educação global. Neste âmbito, gostaria de lhe fazer algumas questões que me podem ajudar a dar resposta a estes objetivos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer os contornos da entrevista (autorização de áudio gravação, confidencialidade...).</li> </ul>	<p>Para o efeito, gostaria de lhe pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando que todos os dados aqui recolhidos serão tratados de modo a garantir a sua confidencialidade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a professora cooperante, a nível pessoal e profissional.</li> </ul>	<p>1. Em primeiro lugar, gostaria que me falasse um pouco sobre si, indicando a sua idade, as suas habilitações literárias, o seu tempo de serviço, o seu percurso profissional, as razões que a levaram a escolher esta profissão...</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o contexto (escola e turma) nas palavras da professora.</li> </ul>	<p>2. É professora nesta escola há quanto tempo? 3. Há quanto tempo acompanha esta turma? 4. Como caracteriza estes alunos, em termos pessoais e académicos? Quais os seus maiores interesses e dificuldades?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as suas expetativas relativamente ao projeto de intervenção.</li> </ul>	<p>5. Quando lhe referi que iria realizar um projeto de educação global com os alunos e lhe dei conta de algumas ideias de atividades, qual foi a sua reação inicial? 6. Quais eram as suas expetativas em relação ao meu projeto de intervenção? Explícite.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a sua avaliação do projeto de intervenção (face aos temas tratados, às atividades realizadas, às aprendizagens dos alunos...).</li> </ul>	<p>7. Como considera que decorreu o desenvolvimento do projeto?</p> <p>8. Gostou dos temas dos módulos apresentados (<i>Investigate the world, Recognize perspectives, Communicate ideas, Take action</i>)? Justifique.</p> <p>9. De que atividades gostou mais? Porquê?</p> <p>10. E que atividades lhe agradaram menos? Porquê?</p> <p>11. O que acha que se poderia modificar?</p> <p>12. Que aprendizagens considera que os alunos realizaram com este projeto? Poderia dar-me alguns exemplos?</p> <p>13. Se dispusesse apenas de três adjetivos para caracterizar o projeto, quais utilizaria? Porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as representações da professora face à educação global.</li> </ul>	<p>14. Após a realização do meu projeto, como definiria a educação global e a competência global?</p> <p>15. Considera importante a promoção de atividades de desenvolvimento da competência global com alunos do ensino secundário? Justifique.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar possibilidades de inserção curricular da educação global.</li> </ul>	<p>16. Considera que a aula de língua inglesa pode ser um espaço adequado para a promoção de uma educação global? Justifique.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os efeitos do projeto nas práticas e representações da professora.</li> </ul>	<p>17. Como é que este projeto influenciou ou não as suas práticas de sala de aula? Explique.</p> <p>18. Futuramente, implementaria um projeto de educação global com os seus alunos? Porquê? Como?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar a professora à vontade para acrescentar informação que considere pertinente para a investigação.</li> </ul>	<p>19. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista ou fazer algum comentário?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer a colaboração da professora e finalizar a entrevista.</li> </ul>	<p>Dou, assim, por terminada a entrevista. Muito obrigada pela sua colaboração!</p>

### 3.3 Métodos e procedimentos de análise de dados

#### 3.3.1 Análise estatística

Como já tivemos oportunidade de referir, recolhemos, no âmbito do nosso estudo, dados referentes aos inquéritos por questionário, que foram realizados junto dos alunos do 11.º ano que participaram nas sessões de educação global. Para analisarmos esses dados recorreremos à análise estatística de tipo descritivo, que nos permitiu sintetizar

numericamente os dados para uma leitura mais fácil e uma interpretação mais conclusiva. A estatística descritiva consiste na recolha e exposição de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados, tais como, quadros, gráficos e distribuições de frequência. O seu objetivo é proporcionar relatórios a partir dos quais se possa extrapolar a tendência central e que revele a dispersão dos dados. Para tal, o investigador deve fazer uma condensação dos dados que permita evidenciar determinados valores, como por exemplo, valor mínimo, valor máximo, soma dos valores, média, moda, mediana, variância e/ou desvio-padrão (cf. Pocinho, 2009).

Para o nosso estudo procedemos à condensação dos dados em gráficos, de forma a evidenciar as respostas dos alunos ao questionários e a evolução dos seus conhecimento, capacidades e atitudes.

A par de uma análise estatística dos dados referentes aos inquéritos por questionário, procedemos à análise de conteúdo das transcrições das sessões de educação global desenvolvidas junto dos alunos do 11.º ano, dos trabalhos realizados por estes alunos durante as sessões, bem como da entrevista da professora cooperante. Apresentamos, de seguida, os pressupostos e procedimentos dessa análise.

### 3.3.2 Análise de conteúdo

Para compreendermos o processo de criação das categorias que utilizámos na análise dos dados recolhidos, é oportuna a abordagem à análise de conteúdo, um dos métodos utilizados neste estudo.

A análise de conteúdo tem como principal objetivo analisar, organizar e interpretar os dados recolhidos, segundo determinadas regras, conduzindo a investigação a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados (Bardin, 2004; Guerra, 2006). Para além disso, como salienta Bardin (2004), uma análise de conteúdo caracteriza-se pelo facto de os investigadores valorizarem mais o processo do que o resultado, destinando-se essencialmente, a sustentar todos os dados que permitam seguir por novas pistas de investigação.

Segundo a mesma autora, a análise de conteúdo pode ser definida como:

«um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de procedimentos relativos às condições de produção / receção (variáveis inferidas) destas mensagens» (2004, p. 42).

Assim, como afirmam Guerra (2006) e Pardal e Lopes (2011), a análise de conteúdo passa por uma análise entre o concreto e a interpretação e os investigadores deverão estar abertos a possibilidades e explicações diferentes daquelas que se esperava.

Fundamentando-nos em Guerra (2006), a análise de conteúdo a que procedemos foi uma análise categorial, significativamente descritiva, na medida em que agrupámos as unidades de registo em categorias reveladoras para o nosso estudo. Assim, todos os dados recolhidos provenientes da gravação das sessões, dos trabalhos dos alunos e do inquérito por entrevista foram alvo de uma preparação da informação, transformação do conteúdo e posterior categorização, no sentido de aumentar a compreensão desses elementos e de permitir apresentar os resultados e as conclusões (Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 2004; Guerra, 2006).

Em jeito de síntese, ao discutirmos estas etapas focalizámo-nos principalmente numa análise qualitativa, tendo seguido as seguintes fases:

- i) Leitura de todos os materiais de modo a tomar uma primeira decisão sobre os dados que, efetivamente, estariam de acordo com os objetivos da pesquisa;
- ii) Transcrição parcial das sessões e estudo dos materiais;
- iii) Definição das unidade de análise através de cores e números;
- iv) Categorização de análise significativa, as designadas «caixas», conforme indica Bardin (2004, p. 37);
- v) Tratamento dos resultados e sua interpretação.

Neste processo a seleção de categorias e o processo de categorização foram centrais. Como sublinha Guerra (2006), as categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando, neste processo, os seus aspetos mais importantes. Para isso, deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

Seja com categorias definidas *a priori*, seja com uma categorização a partir dos dados, o estabelecimento de categorias necessita obedecer a um conjunto de critérios.

Como menciona Bardin (2004), as categorias devem ser válidas, exaustivas e homogêneas, de forma a fornecer informação mais rica, confiável e útil.

Descrevemos, no Quadro 3, as categorias de análise e as respectivas subcategorias, que serviram de base para a análise das transcrições das sessões e dos trabalhos dos alunos. Para a sua definição tivemos em conta os nossos objetivos (i.e., avaliar o desenvolvimento da competência global dos alunos) e o nosso conhecimento teórico sobre o conceito de competência, como sendo composta por um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes. Baseámo-nos, ainda, no quadro de referência da cidadania global definido pela Oxfam (2006), que sugere o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar (cf. Figura 1).

**Quadro 3. Categorias, subcategorias de análise e unidades de registo (sessões)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DEFINIÇÃO
<b>C1. CONHECIMENTOS</b>		Unidades de registo em que o aprendente:
	<b>C1.1</b> Conhecimentos sobre a complexidade dos problemas globais	-Identifica os problemas globais, levanta questões e explica o seu significado; -Reconhece que os problemas globais são complexos e de difícil resolução; -Desenvolve argumentos através de evidências e desenha conclusões.
	<b>C1.2</b> Conhecimentos sobre diferentes culturas e sociedades	-Identifica várias culturas e sociedades; -Reconhece as suas perspetivas e pontos de vista.
	<b>C1.3</b> Conhecimentos sobre sustentabilidade	-Reconhece o significado de sustentabilidade; -Identifica práticas adequadas para um desenvolvimento sustentável.
<b>C2. CAPACIDADES</b>	<b>C2.1</b> Capacidades de pensamento crítico e de comunicação	-Analisa criticamente a informação; -Faz julgamentos éticos; -Lida com questões controversas e complexas; -Argumenta de forma racional e convincente a partir de uma posição informada; -Avalia diferentes pontos de vista.

<b>C3. ATITUDES</b>	<b>C2.2</b> Capacidades de trabalho colaborativo	-Revela ser capaz de trabalhar em equipa; -Reconhece a importância do trabalho de grupo e da união; -Revela ser capaz de compartilhar, cooperar, resolver.
	<b>C2.3</b> Capacidades de desafiar a injustiça e as desigualdades	-Desafia os pontos de vista que perpetuam a desigualdade; -Seleciona as medidas adequadas para lidar com a desigualdade; -Luta por um mundo mais justo e equitativo; -Faz ligações entre as nossas vidas e as vidas dos outros.
	<b>C3.1</b> Atitudes de responsabilidade individual e colectiva	-Reconhece que todo o cidadão é responsável pelos seus atos e que tal afeta o seu meio e, consequentemente, o mundo; -Partilha preocupações; -Procura soluções.
	<b>C3.2</b> Atitudes de justiça social e equidade	-Sugere soluções para injustiças sociais; -Reconhece desigualdades.
	<b>C3.3</b> Atitudes de respeito face às diferenças culturais	-Manifesta curiosidade por outras línguas e culturas; -Revela atitudes de respeito face a outras culturas, tradições e modos de vida; -Reconhece que as diferenças contribuem para um mundo mais rico.
	<b>C3.4</b> Atitudes face ao meio ambiente e compromisso com o desenvolvimento sustentável	-Compromete-se com um estilo de vida voltado para um mundo sustentável.

Assim, ao nível dos conhecimentos, pretende-se que os alunos compreendam a complexidade dos problemas globais, obtenham um entendimento profundo das diferentes culturas e sociedades, adotem comportamentos e atuem para um mundo sustentável, assim como compreendam a complexidade das questões de conflito e atuem para a resolução de problemas. Ao nível das capacidades, os aprendentes devem desenvolver um pensamento crítico, saber argumentar de forma eficaz, assim como saber desafiar as injustiças e as desigualdades, respeitando as pessoas e os bens e trabalhando de forma colaborativa. Ao nível dos valores e das atitudes, os alunos devem possuir um sentido de responsabilidade individual e coletiva e empatia, comprometerem-se com a justiça social e a equidade, valorizarem todas as pessoas como sendo simultaneamente

iguais e diferentes, preocuparem-se com o meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável e acreditarem que as pessoas podem fazer a diferença (Oxfam, 2006).

Para analisarmos o conteúdo da entrevista da professora cooperante, titular da turma com a qual realizámos o estudo, recorremos a um outro conjunto de categorias e subcategorias que teve por base os momentos da entrevista e os seus objetivos, ou seja, caracterizar a professora e a turma; aceder à sua avaliação do projeto e às suas representações sobre a educação global; e aceder às suas representações sobre as possibilidades de inserção curricular desta temática na aula de língua inglesa (cf. Quadro 4).

**Quadro 4. Categorias, subcategorias de análise e unidades de registo (entrevista)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DEFINIÇÃO
<b>C1. CARACTERIZAÇÃO</b>	<b>C1.1</b> Caracterização pessoal	Unidades de registo em que a entrevistada: - Faz a sua caracterização pessoal (nome, idade...).
	<b>C1.2</b> Caracterização profissional	- Faz a sua caracterização profissional (anos de serviço, justificação da escolha da profissão...).
	<b>C1.3</b> Caracterização da turma	- Caracteriza a turma; - Refere há quanto tempo acompanha a turma.
<b>C2. PROJETO DE INTERVENÇÃO</b>	<b>C2.1</b> Expetativas	- Refere a sua reação inicial ao projeto.
	<b>C2.2</b> Avaliação	- Avalia o projeto; - Indica as atividades que menos gostou e as que mais gostou; - Avalia a turma no desenvolvimento do projeto; - Apresenta sugestões; - Indica as aprendizagens dos alunos.
	<b>C2.3</b> Efeitos nas práticas	- Menciona os efeitos que o projeto teve nas suas práticas.
<b>C3. EDUCAÇÃO GLOBAL</b>	<b>C3.1</b> Representações	- Indica o que entende por educação global e competência global.
	<b>C3.2</b> Inserção curricular	- Identifica possibilidades de inserção curricular da educação global na aula de língua inglesa; - Relaciona a pertinência do projeto com o Programa de Inglês.

### 3.3.3 Análise documental

Segundo Bardin (2004), a análise documental consiste na representação do conteúdo de um documento de uma forma diferente da que este apresenta no seu formato original. Para tal, é comum que o investigador adote estratégias de seleção e organização da informação, pois trabalha com uma grande quantidade de dados (cf. Coutinho, 2011; Pardal & Lopes, 2011).

No nosso caso, uma vez que analisámos somente o Programa de Inglês (nível continuação) dos 10.º, 11.º e 12.º anos, estas questões não se colocaram com a mesma pertinência. Todavia, tivemos de selecionar formas de organizar a informação, com o objetivo de compreender as possibilidades de inserção curricular da temática da educação global nas aulas de língua inglesa no ensino secundário. Para o efeito, criámos uma tabela centrada nos seguintes indicadores definidos para esta disciplina: finalidades, objetivos, competências, domínios de referência e metodologias (Quadro 5).

**Quadro 5. Grelha de análise do Programa de Inglês (Continuação) dos 10.º, 11.º e 12.º anos**

<b>FINALIDADES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>DOMÍNIOS</b>	<b>METODOLOGIAS</b>

A análise documental do Programa será apresentada na secção 4.4. deste trabalho.

Tendo apresentado os métodos e instrumentos de recolha e análise de dados a que recorreremos no nosso estudo, consideramos ser pertinente sistematizá-los atendendo ao seu papel na busca de respostas para a nossa questão de investigação e objetivos. Assim, o Quadro 6 apresenta uma síntese da metodologia do estudo.



**Quadro 6. Quadro-síntese da metodologia do estudo**

Questão de investigação	Objetivos	Métodos e instrumentos de recolha de dados	Métodos de análise de dados
Como podemos desenvolver a competência global dos alunos portugueses do ensino secundário na aula de língua inglesa?	Compreender os efeitos de um projeto de intervenção, que visa desenvolver a competência global, nos conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos.	Inquérito por questionário (alunos)	Análise estatística
		Observação com vídeo gravação das sessões	
		Recolha documental (trabalhos dos alunos)	Análise de conteúdo
		Inquérito por entrevista (professora cooperante)	
	Compreender as potencialidades da aula de língua inglesa no âmbito de uma educação global.	Inquérito por entrevista (professora cooperante)	Análise de conteúdo
		Recolha documental (programa de Inglês)	Análise documental

Passamos, de seguida, a apresentar o projeto de intervenção que implementámos numa turma de inglês de 11.º ano e que visou contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes capazes de levar os alunos a compreender e agir num mundo globalizado.

### 3.4 Projeto de intervenção educativa

#### 3.4.1 Caracterização do contexto e dos participantes

O nosso estudo foi levado a cabo numa instituição de ensino secundário da zona norte do país com uma turma de 11.º ano de inglês, nível de continuação. De acordo com o projeto educativo da escola, a zona onde se situa a escola atrai um grande número de

turistas, tanto pela sua beleza natural, como pelo seu património humano. Em particular, podem ser apreciados vários monumentos que datam dos imemoriais tempos pré-históricos. O dinamismo cultural assume-se como parte integrante da cidade e do concelho, tendo, por exemplo, a sua expressão máxima num festival literário que presta tributo à vida e obra de escritores de língua portuguesa.

A escola onde realizámos o estudo foi uma das primeiras escolas do concelho a ter uma oferta educativa virada para o 3.º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, pois nasceu de um processo de fusão de outros contextos educativos. Situada num dos pontos mais elevados da cidade, a escola está rodeado por espaços verdes que contribuem para momentos de convívio e proximidade. Para além deste facto, a instituição prima pela excelência de infraestruturas, organização e recursos humanos, tanto a nível de direção, como de professores e funcionários. A boa organização da escola é visível no facto de não existir campainha de entrada ou saída das aulas. Os professores e os alunos conhecem as regras e respeitam-nas e mesmo só com intervalos de 15 minutos, os alunos e os professores organizam-se para evitar atrasos.

O projeto de intervenção foi realizado com a turma atribuída em Prática de Ensino Supervisionada, uma turma de 11.º ano da área de Ciências. De acordo com as informações disponibilizadas no Plano de Ação, atendendo aos resultados heterogéneos da turma em várias disciplinas, nomeadamente na de Língua Estrangeira I (Inglês) e às características do grupo (uma das alunas com Necessidades Educativas Especiais), a turma foi reduzida no ano letivo que lecionámos para 25 alunos, 8 rapazes e 16 raparigas, tentando-se, assim, responder às necessidades de um apoio mais individualizado. A média de idades da turma rondava os 16 anos e 28% dos alunos beneficiava do apoio social escolar. Destaca-se ainda que 44% dos alunos estavam inscritos em modalidades desportivas e tinham treinos quase ou todos os dias, incluindo aos fins de semana.

Na generalidade, os alunos eram cumpridores e assíduos; todavia, os rapazes não eram muito pontuais e participativos, apesar de serem cooperantes, educados e solidários uns com os outros. De acordo com a avaliação final do ano letivo, ainda que os resultados tenham sido positivos, os docentes consideraram que com esforço e empenho os alunos poderiam ter atingido classificações mais elevadas. Já na ata da reunião do

Conselho de Turma do final do ano letivo passado se tinha escrito que «em termos globais, a turma tinha ficado aquém das suas capacidades devido à falta de responsabilidade, estudo e empenho». Efetivamente, as conversas paralelas e alguma distração escamotearam os resultados previstos, sendo notória a inexistência, em alguns alunos, do empenho necessário à superação de lacunas já detetadas no ano anterior. Destacam-se, neste âmbito, os alunos do sexo masculino, que revelavam alguma imaturidade.

De uma forma geral, os alunos preocupavam-se com os resultados, embora se observassem dificuldades na implementação de um horário de estudo compatível com as necessidades dos discentes. Assim, um grupo de alunos possuía ajuda fora da escola, quer em academias especializadas, quer através de familiares (incluindo os pais).

Relativamente à relação que mantinham com a escola, devido às dificuldades e à falta de motivação que se verificou na maioria dos alunos, as disciplinas em que revelaram maiores dificuldades foram Matemática A e Física e Química A, ainda que 99% dos alunos quisesse ingressar em cursos superiores nas áreas de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Engenharia e uma aluna na área de Línguas.

Face a esta caracterização, considerámos que o nosso projeto se adequaria a este grupo, uma vez que este passa pela descoberta de nós próprios e das semelhanças que existem entre todos os seres humanos, começando pelos mais próximos. De igual modo, este estudo mostra que não é suficiente ensinar conhecimentos sobre a diversidade humana, é necessário aprender no quotidiano a descobrir, reconhecer e respeitar o Outro. Assim, através destas quatro sessões de educação global não esperamos mudanças radicais nos conhecimentos, capacidades e atitudes deste grupo, mas procurámos valorizar o que é comum e não apenas as diferenças, lutando contra todas as formas de discriminação, indiferença e injustiças que existem no mundo e que são tão comuns entre jovens nesta faixa etária. De igual forma, incutindo no grupo o interesse e a curiosidade por querer conhecer e compreender melhor o mundo e os problemas globais, esperamos que os alunos se consciencializassem do seu papel como cidadãos ativos que podem fazer a diferença tanto a nível local, como a nível global, indo, assim, para além da sua condição de alunos e igualmente para além dos contornos da instituição escolar.

### 3.4.2 Descrição do projeto de intervenção

O projeto de educação global que realizámos com a turma do 11.º ano da área de Ciências organizou-se em quatro sessões de 90 minutos cada, sempre no mesmo horário, ou seja, das 11h55m às 13h25m, entre os dias 13 de março e 20 de abril de 2015. O Quadro 7 apresenta, de uma forma mais clara, a organização do projeto, atendendo às suas diferentes fases (recolha de dados, implementação das sessões e análise dos dados).

**Quadro 7. Quadro-síntese das várias fases do projeto de investigação-ação**

1ª Fase	<b>Recolha de dados (pré-sessões)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Inquérito por questionário aos alunos</li></ul>
	<b>Implementação das sessões de educação global</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1ª Sessão: <i>Investigate the World</i></li><li>• 2ª Sessão: <i>Recognize Perspectives</i></li><li>• 3ª Sessão: <i>Communicate Ideas</i></li><li>• 4ª Sessão: <i>Take Action</i></li></ul>
2ª Fase	<b>Recolha de dados (durante as sessões)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Recolha dos trabalhos dos alunos</li></ul>
	<b>Recolha de dados (pós-sessões)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Inquérito por questionário aos alunos</li><li>• Entrevista à professora cooperante</li><li>• Recolha do programa de Inglês (continuação) dos 10.º, 11.º e 12.º anos</li></ul>
3ª Fase	
4ª Fase	<b>Análise dos dados recolhidos</b>

Cada uma das sessões do nosso projeto foi planificada de acordo com as quatro dimensões da competência global, a que fizemos referência no enquadramento teórico deste trabalho (cf. Mansilla & Jackson, 2011), a saber:

- Investigate the World*: ser curioso, colocar questões, querer saber e descobrir mais sobre o mundo em que vivemos e procurar interpretar essa informação;
- Recognize Perspectives*: reconhecer que todos temos as nossas perspetivas sobre o mundo, sejam elas culturais ou de outro domínio, e ser sensível a outras perspetivas, entendendo e respeitando cada um;
- Communicate Ideas*: ser capaz de expressar o seu ponto de vista, de forma sustentada, e de comunicar com pessoas que pensam de forma diferente, com ou sem recurso às tecnologias.

- iv) *Take Action*: identificar problemas e encontrar soluções, inventar novas formas de organizar grupos de pessoas para ajudar, para partilhar e estar disposto a agir e a atuar.

Assim, procurámos com este projeto desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos no sentido de promover uma maior compreensão do mundo em que vivemos, focando determinados «global issues», como o comércio justo ou o trabalho infantil, com o fim último de despertar neles a vontade de agir para, em conjunto, encontrarem soluções para os desafios deste mundo globalizado.

Seguidamente, passamos a descrever, em pormenor, como se desenvolveu cada uma das sessões planificadas do nosso projeto de educação global (cf. Anexos 4, 13, 17 e 21).

#### **3.4.2.1 *Investigate the World***

A primeira sessão decorreu no dia 13 de março de 2015 e teve como tema *Investigate the World* (Anexo 4). Comecei a aula por projetar três títulos de notícias – uma nacional, uma local e outra global – e pedi aos alunos para que, a partir destes títulos, definissem o significado das palavras local, nacional e global (Anexo 5). Seguidamente, distribui uma notícia local, outra nacional e outra global por cada par de alunos para que as identificassem e comentassem com a turma (Anexo 6).

Alinhado com este tema, projetei as seguintes frases: *How are people's lives affected by global issues? How are health, education, and human rights tied to quality of life? Do some people benefit at the expense of others? What is Earth's capacity to supply food, water and energy?* (Anexo 7). Os alunos refletiram sobre estas questões com o seu par e seguidamente em grande grupo, com o objetivo de lançar o debate sobre os assuntos globais que iriam ser trabalhados nas sessões seguintes e introduzir a noção de interdependência.

Neste sentido, perguntei-lhes se gostavam de chocolate, se sabiam de onde vinha e em que aspetos podia algo tão doce e tão bom ser um problema global. Apresentei-lhes um mapa-mundo e pedi-lhes para identificarem os países onde crescia o cacau (Anexo 8).

De seguida mostrei-lhes uma barra de chocolate da Nestlé® e perguntei-lhes se o chocolate tinha sempre aquele aspeto delicioso, por que é que as pessoas gostavam tanto de chocolate, por que é que era tão especial e o que sabiam sobre o seu fabrico. Enquanto pensavam nas respostas distribuí um pedaço de chocolate por cada aluno.

Após responderem às questões, mostrei-lhes algumas imagens de todo o processo de produção e distribuição do chocolate, desde a plantação até à venda (Anexo 9). De igual modo, expliquei-lhes que, a nível mundial, se gastam milhões com a compra de chocolate e que, com o aumento da população mundial e da procura, a oferta deste produto podia, efetivamente, diminuir num futuro próximo, principalmente devido às más condições de exploração.

Seguidamente, entreguei-lhes um texto intitulado *The future of chocolate* (Anexo 10), sobre alguns dos problemas do «mundo do chocolate», para que os alunos lessem e interpretassem. Após a discussão sobre o texto, em particular sobre a exploração de que os produtores de chocolate são alvo, projetei imagens de crianças que trabalham nos campos de chocolate e pedi para que os alunos as descrevessem (Anexo 11).

Após ouvir as respostas dos alunos, projetei um vídeo<sup>2</sup> que mostrava a reação de uma criança a provar, pela primeira vez, o chocolate. Neste vídeo os alunos tinham também como tarefas apontar o número de crianças que trabalham nos campos de cacau, descrever as suas condições de trabalho e indicar sugestões ou soluções possíveis para ajudar estas crianças.

Ouvidas as sugestões dos alunos, terminei o vídeo com o slogan *Fair Trade* e perguntei-lhes se conheciam ou se alguma vez tinham ouvido esta expressão. Para tal, escrevi no quadro a expressão e pedi-lhes para escreverem o que esta lhes sugerisse. Após a discussão sobre o significado de *Fair Trade*, projetei a frase: «*The essence of global issues is a recognition that the people of the world are inexorably linked and that, in today's world, that which touches some touches us all*» e pedi-lhes que a comentassem por escrito e partilhassem o texto com os colegas (Anexo 12).

No final da aula expliquei-lhes que existem outras organizações de comércio justo e mostrei o papel da barra de chocolate aos alunos que indica que a Nestlé® ajuda os

---

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=mk9b3jbJroM>

produtores de chocolate a terem melhores condições de vida com o *Cocoa Plan*. Este projeto espelha o trabalho da Nestlé® em melhorar as condições socioeconômicas dos agricultores de cacau através de ações concretas dirigidas para uma plantação de sustentabilidade do cacau e com melhores preços, nomeadamente: formação acerca de boas práticas agrícolas aos agricultores, de modo a que estes possam melhorar a qualidade das suas plantações; construção de escolas para facilitar o acesso à escolarização das crianças e diminuir o trabalho infantil; redução do número de intermediários para facilitar um comércio mais justo, transparente e fiável entre os intervenientes, oferecendo a garantia aos consumidores de que o cacau foi plantado nas condições apropriadas. De igual forma, a Nestlé®, através do *Cocoa Plan*, trabalha em colaboração com várias organizações que ajudam no terreno nas áreas de consciencialização sobre o trabalho infantil nas plantações de cacau, água, saneamento, capacitação agrícola e certificação.

No Quadro 8, descrevemos, sinteticamente, as atividades e objetivos desta sessão.

**Quadro 8. Quadro-síntese de apresentação da sessão 1**

<b>1ª SESSÃO</b>	
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise e discussão de títulos de notícias locais, nacionais e globais;</li> <li>• Leitura e interpretação do texto <i>The future of chocolate</i>;</li> <li>• Visionamento de um vídeo sobre trabalho infantil e comércio justo;</li> <li>• Comentário de uma afirmação sobre o impacto dos assuntos globais.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a existência de problemas globais;</li> <li>• Desenvolver conhecimentos sobre os temas <i>Child Labour</i> e <i>Fair Trade</i>;</li> <li>• Ser capaz de dar a opinião e refletir criticamente sobre assuntos globais, expressando-se corretamente em língua inglesa.</li> </ul>

### 3.4.2.2 *Recognize Perspectives*

A sessão *Recognize Perspectives* foi realizada no dia 10 de abril de 2015 (Anexo 13). Comecei a aula por pedir aos alunos para recapitularem a aula anterior e projetei alguns *cartoons* para que eles os comentassem (Anexo 14). Com esta atividade esperava que os alunos compreendessem que os problemas globais estão interligados e que podemos agir, através de pequenos passos, para construir o mundo que todos

desejamos. Além disso, pretendia que soubessem expressar o seu ponto de vista, de forma sustentada e cuidada, reconhecendo as suas perspetivas e as dos colegas.

De seguida, realizei com os alunos um exercício de *brainstorming* em redor da palavra *Poverty*. Depois, entreguei-lhes uma ficha com algumas questões sobre o tema da aula, às quais os alunos responderam por escrito (Anexo 15). No final, partilharam com a turma as suas respostas e definiram o conceito de pobreza a partir de um *sticker* (Anexo 15).

A tarefa seguinte consistiu na projeção de algumas questões sobre este tema para que os alunos as discutissem em pares e depois em grande grupo. Perguntei-lhes, então, se estariam dispostos a agir (*to take action on poverty*) e se conheciam alguma organização que ajudasse a combater a pobreza extrema. Após as respostas dos alunos, estalei os dedos, contei até três e estalei os dedos outra vez. Depois pedi aos alunos que repetissem o mesmo gesto e perguntei-lhes se conheciam o seu significado. Após uma breve discussão, projetei um vídeo<sup>3</sup> a partir do qual os alunos realizaram as seguintes tarefas: sugerir um significado para o gesto que tinham feito, escrever os nomes das pessoas que apareciam no vídeo e nomear as suas promessas. No final destas tarefas, discutimos os objetivos da *One Campaign* e ouvimos a canção *One* dos U2.<sup>4</sup> Os alunos preencheram a letra da canção com as palavras em falta (Anexo 16) e discutiram a relação entre o vídeo que tinham visto e a canção.

Como atividade final, escrevi no quadro a frase *If I could change the world...* e pedi aos alunos que escrevessem um pequeno texto a partir desta frase, dando exemplos do que mudariam no mundo e justificando as suas opções. No final da aula, alguns alunos leram o seu texto, enquanto a turma apontava os problemas que os seus colegas gostariam de erradicar.

No Quadro 9, descrevemos as atividades e os objetivos desta sessão.

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=PLwNrtuM76g>

<sup>4</sup> <http://www.vagalume.com.br/u2/one.html#ixzz3Wa528Ev2>



**Quadro 9. Quadro-síntese de apresentação da sessão 2**

2ª SESSÃO	
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentário de <i>cartoons</i> sobre o impacto dos assuntos globais;</li> <li>• Análise e discussão do significado da palavra «pobreza»;</li> <li>• Visionamento do vídeo <i>One Campaign</i>;</li> <li>• Audição e interpretação da canção <i>One</i> dos U2;</li> <li>• Trabalho de escrita <i>If I could change the world...</i></li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer perspectivas sobre o problema global <i>Poverty</i>;</li> <li>• Desenvolver argumentos através da escrita;</li> <li>• Ser capaz de dar a opinião e refletir criticamente sobre o tema «pobreza», expressando-se corretamente em língua inglesa.</li> </ul>

### 3.4.2.3 *Communicate Ideas*

A sessão *Communicate ideas* decorreu no dia 13 de abril de 2015 (Anexo 17). Depois de fazer uma síntese das sessões anteriores, perguntei aos alunos que género de privações e necessidades têm as crianças que vivem em países pobres. Após as respostas dos alunos, perguntei-lhes: *And what about you? What strategies do you use to overcome difficult times in your life? If you felt a child was being treated unfairly, what steps would you take to try and create a better situation for that child?*

Depois de ouvir as suas respostas, escrevi no quadro a expressão *Girl Rising* e questionei os alunos sobre o significado daquela expressão. Posteriormente, entreguei-lhes uma ficha de trabalho (Anexo 18) e expliquei-lhes o que deviam fazer enquanto viam o capítulo «Suma from Nepal» do documentário *Girl Rising*.<sup>5</sup>

Após o visionamento do documentário, discutiram-se as ideias principais e perguntei-lhes por que é que é tão importante passar a mensagem da importância da escola e do ensino a crianças do sexo feminino: *How do you feel about Suma's situation when she was a young girl? Would you define serving as a kamlari as slavery? How do you feel about the social worker's determination? In her story, Suma says she has "important work to do." How is she now impacting on the lives of others? So, what is Girl Rising? What is the mission of this campaign? and, Why girls?*

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Hk2Q7WLzn0s>

Seguidamente, fizemos oralmente a correção da ficha e pedi aos alunos para que, em pares, completassem o *Venn Diagram* comparando a vida deles com a história da Suma (Anexo 19). No final desta atividade discutimos algumas semelhanças e muitas diferenças. Perguntei-lhes se conheciam alguma mulher ativista, alguém que participasse em campanhas pelos direitos das mulheres. Após as respostas dos alunos, perguntei-lhes o que sabiam sobre Malala Yousafzai e sobre os temas dos seus discursos.

Entretanto, entreguei-lhes uma ficha de trabalho (Anexo 20) e expliquei-lhes que deviam completar as palavras em falta enquanto ouviam o discurso proferido por Malala na ONU.<sup>6</sup> No final, num diálogo entre alunos e professora, discutiram-se as ideias principais do discurso e foi feita a correção da ficha.

Seguidamente perguntei-lhes: *Why do people make speeches? Why are they so important? What is the purpose of a speech? And what about the language that people use on their speeches? and, Is body language important while people speak?* Após as suas respostas, entreguei-lhes a ficha *How to write a speech* e pedi-lhes que elaborassem em grupo um discurso persuasivo para ler para a turma. No final da aula, um representante do grupo levantou-se e leu para a turma o discurso escrito.

No Quadro 10, destacamos os aspetos essenciais desta sessão.

**Quadro 10. Quando-síntese de apresentação da sessão 3**

<b>3ª SESSÃO</b>	
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento do capítulo «Suma from Nepal» do documentário <i>Girl Rising</i>;</li> <li>• Análise e discussão sobre o vídeo e sobre o papel da/o direito à educação;</li> <li>• Análise e discussão do discurso de Malala Youzafzai;</li> <li>• Preparação escrita de um discurso e apresentação à turma.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o impacte que a educação tem nas crianças do sexo feminino;</li> <li>• Comunicar ideias através de um discurso;</li> <li>• Ser capaz de dar a opinião e refletir criticamente sobre a educação, expressando-se corretamente em língua inglesa.</li> </ul>

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=gCg2FyTiBol>

### 3.4.2.4 Take Action

A sessão *Take Action* decorreu no dia 20 de abril de 2015 (Anexo 21). Iniciei a aula fazendo a ligação com as aulas anteriores, perguntando aos alunos o que tinham aprendido e quais os tópicos e os problemas globais de que tínhamos falado nas sessões.

Seguidamente, escrevi no quadro a frase *Everything is connected to everything* e pedi-lhes que comentassem a frase e que tentassem explicar o que são os problemas globais, como é que os problemas globais estão interligados e de que modo nos podem afetar.

Depois de ouvidas as respostas dos alunos, expliquei-lhes que iriam jogar uma variante do jogo *Bingo* sobre a temática dos problemas globais (Anexo 22). Para tal, entreguei a cada aluno um cartão onde constavam vários problemas globais. O objetivo do jogo era que os alunos relacionassem os conceitos que eu ia lendo com os problemas globais que constavam dos seus cartões. Quem definisse primeiros os conceitos que constavam no seu cartão, deveria gritar *Global Bingo* (Anexo 23).

Após o jogo pedi-lhes que sugerissem algumas soluções para os problemas globais analisados. Nesse sentido, dividi a turma pelos grupos que já tinham sido organizados na aula anterior e apresentei-lhes alguns exemplos de *flyers* relacionados com medidas de ação para contribuir para a erradicação de um determinado problema (Anexo 24). Expliquei-lhe, então, que, como plano de *take action*, deveriam elaborar um flyer por grupo sobre um problema global que gostassem de solucionar, pensando em *small steps to take action on that problem, starting today, in their school*.

No final da aula, alguns grupos apresentaram o seu *flyer* (Anexo 25) e foram discutidas as ideias propostas. Para terminar a sessão, distribuí por cada aluno um *post it* e expliquei-lhes que aquele *post it* tinha um significado especial, pois era um «sugar cube», uma forma simples de entregarmos uma mensagem especial a alguém especial. Assim, através deste gesto, deveríamos começar já, naquele preciso momento a tomar pequenos passos para a mudança e mostrar que todas as pessoas são importantes e que os pequenos gestos contam muito. Por isso, naquele «sugar cube» deveriam escrever uma mensagem positiva e entregar a outra pessoa. Os alunos começaram a escrever e a

distribuir os «sugar cube» pelos colegas da turma, redigindo mensagens como: «Obrigada por seres minha amiga»; «És especial»; «Este papel é pequeno para escrever o quanto gosto de ti».

No Quadro 11, descrevemos, os aspetos essenciais desta sessão.

**Quadro 11. Quadro-síntese de apresentação da sessão 4**

<b>4ª SESSÃO</b>	
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de grande grupo com o <i>Global Bingo</i>;</li> <li>• Discussão sobre alguns assuntos globais;</li> <li>• Preparação escrita de um <i>flyer</i> e apresentação à turma;</li> <li>• <i>Sugar cube</i>.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o impacte da ação em grande grupo através de pequenos passos para a resolução de um assunto global;</li> <li>• Comunicar ideias e agir através da elaboração de um <i>flyer</i> e da sua apresentação a outros colegas da escola;</li> <li>• Ser capaz de dar a opinião e refletir criticamente sobre <i>global issues</i>, expressando-se corretamente em língua inglesa.</li> </ul>

No capítulo seguinte apresentamos os resultados no nosso estudo, focando-nos no desenvolvimento da competência global por parte dos alunos e nas possibilidades de inserção curricular da educação global na aula de língua inglesa.



# **Capítulo 4. Análise dos dados recolhidos e discussão dos resultados**



«Cada pessoa deve trabalhar para o seu aperfeiçoamento e, ao mesmo tempo, participar da responsabilidade coletiva por toda a humanidade.»

Marie Curie

## **Introdução**

Neste capítulo analisamos os dados recolhidos e discutimos os resultados do nosso projeto de investigação centrado no desenvolvimento da competência global na aula de língua inglesa.

Para esse efeito, dividimos o capítulo em cinco momentos distintos: no primeiro momento, faremos a análise estatística, de natureza descritivo-interpretativa, dos dados recolhidos junto dos alunos através do inquérito por questionário pré e pós-sessões; no segundo momento, procederemos à análise de conteúdo das interações dos alunos nas sessões de educação global, centrada no desenvolvimento dos seus conhecimentos, capacidades e atitudes, e que será complementada com os registos escritos dos trabalhos realizados em sala de aula; no terceiro momento analisaremos a entrevista feita à professora cooperante e que nos vai permitir aceder à sua caracterização, à avaliação do projeto e às suas conceções sobre educação global; finalmente, no quarto momento faremos a análise documental do Programa de Inglês (continuação) dos 10.º, 11.º e 12.º anos, de acordo com os indicadores definidos. O capítulo termina com uma discussão-síntese dos resultados do projeto.

### **4.1 Análise dos inquéritos por questionário**

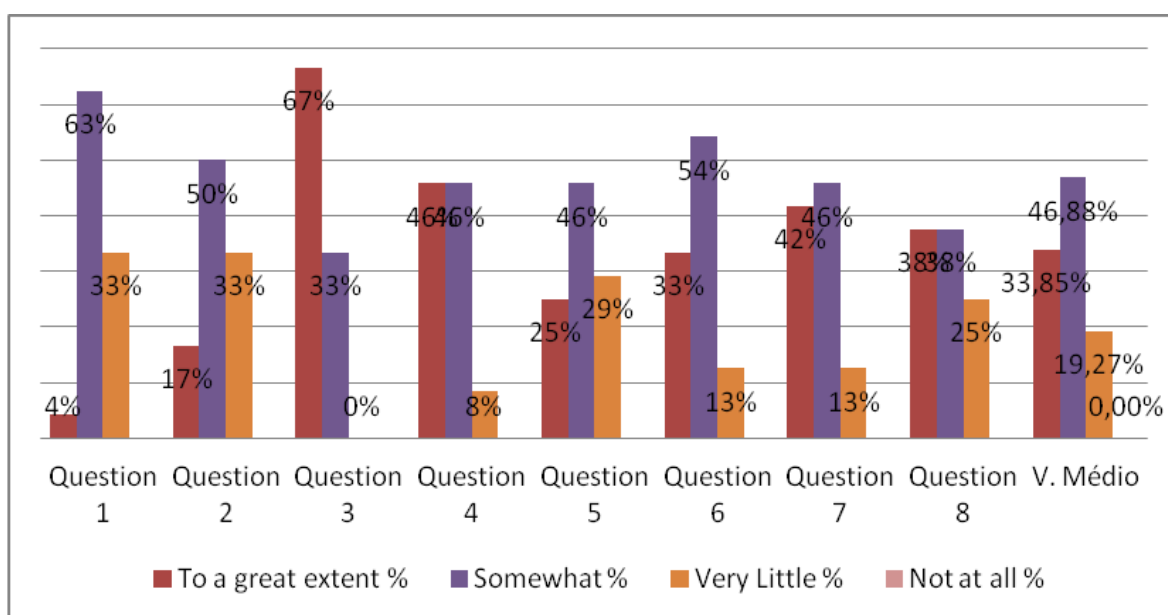
Como referimos anteriormente, o inquérito por questionário visou aceder aos conhecimentos, capacidades e atitudes que compõem a competência global dos alunos. Para esse efeito, pedimos aos alunos do 11.º ano que preenchessem um questionário, colocando uma cruz na hipótese que melhor correspondesse à veracidade das afirmações (Anexos 1 e 2). Esse questionário foi preenchido antes e após as sessões de educação global para avaliar o desenvolvimento das três categorias em análise. Seguidamente,



apresentamos os resultados do inquérito por questionário, tendo em conta as categorias referidas.

#### 4.1.1 Conhecimentos

No que se refere à categoria conhecimentos, e em particular aos conhecimentos dos alunos sobre os problemas globais antes das sessões, 33,9% consideraram que conheciam em grande medida (*To a great extent*) os problemas globais do mundo e 46,9% dos alunos reconheceram que tinham alguma informação sobre esse assunto (*Somewhat*). Com uma percentagem de 19,3% registaram-se os alunos que revelaram que conheciam muito pouco (*Very little*) sobre este tema. Nenhum aluno indicou possuir um conhecimento nulo (*Not at all*) sobre os problemas globais, como podemos verificar através dos valores médios apresentados nas três barras mais à direita do Gráfico 1.



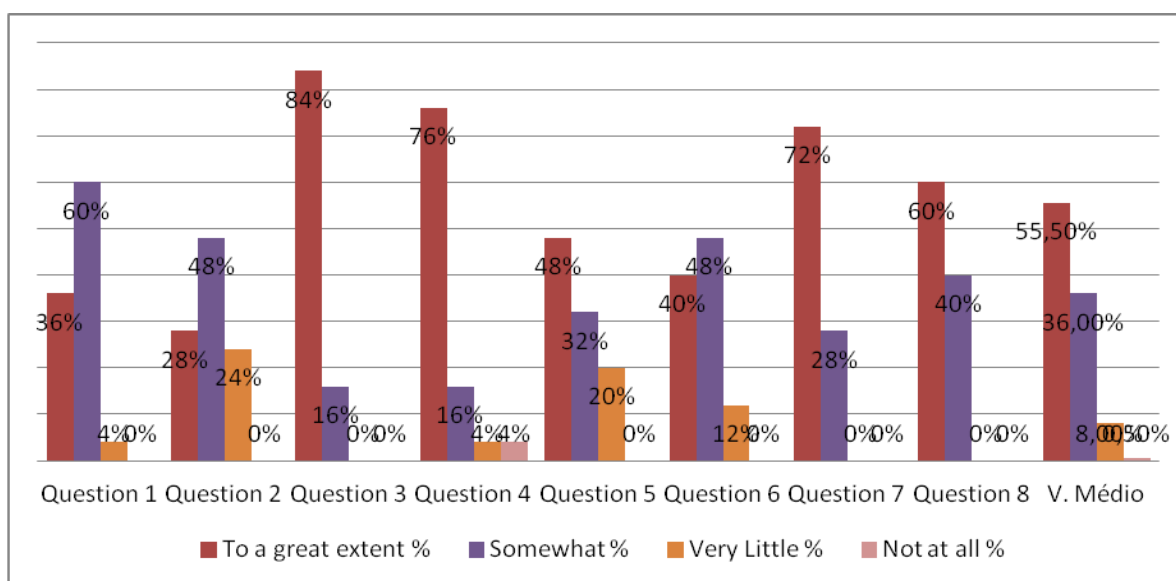
**Gráfico 1. Conhecimentos dos alunos antes das sessões**

O Gráfico 1 revela ainda a distribuição dos resultados pelas 8 questões do inquérito por questionário. Como podemos verificar, a questão na qual os alunos mais se destacaram foi a questão 3, com 67% dos alunos a referirem que tinham conhecimento de que nem todas as pessoas do mundo têm acesso aos mesmos direitos. Seguidamente, destacou-se a questão 4, com 46% dos alunos a indicarem ter grande consciência de que

os problemas globais afetam a sua própria vida, e a questão 7, com 42% dos alunos a revelarem conhecer os principais problemas ambientais que afetam o nosso mundo. No que se refere ao indicador *Somewhat*, 63% dos alunos indicaram estarem algo familiarizados com a história mundial (questão 1), 54% dos alunos revelaram conhecer algumas das principais técnicas publicitárias utilizadas pelas principais companhias e marcas (questão 6) e 50% mostraram-se algo conhecedores da geografia e áreas culturais do mundo (questão 2). Esses resultados não são inesperados, tendo em conta que estas questões fazem parte dos currículos escolares de várias disciplinas, com maior incidência a partir do 10.º ano.

No entanto, e pese embora estes resultados, é de destacar que as áreas com as quais os alunos revelaram estar menos familiarizados foram as áreas da história e da geografia mundial, com 33% dos alunos a afirmarem possuir poucos conhecimentos sobre estas dimensões (questões 1 e 2), bem como sobre o comércio global (questão 5 com uma percentagem de 29% dos alunos).

Após as sessões, mais de metade dos alunos (55,5%) consideraram que passaram a conhecer *to a greater extent* os problemas globais do mundo, 36% reconheceram que sabiam alguma coisa sobre estes temas e 8% revelaram ainda conhecer pouco, o que, neste último caso, revela um decréscimo face aos valores anteriores (cf. Gráfico 2).



**Gráfico 2. Conhecimentos dos alunos após as sessões**

Na análise particular de cada questão, verificamos que a questão 3 continua a ser aquela sobre a qual os alunos revelam possuir mais conhecimentos. Todavia, são agora 84% dos alunos a indicarem saber que nem todas as pessoas têm os mesmos direitos, face à percentagem de 67% nos inquéritos pré-sessões. Esta subida parece estar relacionada com as atividades que realizámos, sobretudo com a discussão do tema do acesso à educação pelas mulheres.

Com percentagens significativas no âmbito do indicador *To a great extent* destacam-se ainda a questão 4, com 76% dos alunos a revelarem consciência de interdependência, ou seja de que os problemas globais afetam a sua vida; a questão 7, com 72% dos alunos a destacarem ter conhecimento dos principais problemas ambientais que afetam o planeta; e a questão 8, com 60% dos alunos a indicarem compreender que os membros de diferentes culturas veem o mundo de maneira diferente. As evoluções positivas mais significativas no âmbito dos conhecimentos registaram-se precisamente nestas questões e na questão 1, referente ao conhecimento sobre história mundial, com subidas que, em alguns casos, ultrapassaram os 33%.

No que se refere ao indicador *Very little* registou-se um decréscimo que foi mais acentuado nas questões 1 (-29%), 8 (-25%) e 7 (-13%) e que está em linha com o que referimos anteriormente. De uma forma geral, as áreas menos fortes dos alunos continuam a centrar-se na geografia mundial (questão 2) e no comércio global (questão 5), provavelmente, devido à sua complexidade e/ou ao facto de não terem sido tão exploradas no nosso projeto.

Atendendo ao exposto e à análise comparativa dos resultados dos questionários pré e pós-sessões (ver Gráfico 3), podemos concluir que os alunos adquiriam mais conhecimentos sobre o mundo que os rodeia. Tendo em conta os valores médios, registou-se uma evolução no indicador *To a great extent* de 34% antes das sessões para 56% depois das sessões, ou seja, as sessões de educação global contribuíram para que mais 22% dos alunos conhecessem os problemas globais e ficassem conscientes da forma como estes afetam as suas vidas. Como seria de esperar, no âmbito do indicador *Very little*, houve um decréscimo do número de alunos que afirmaram não ter conhecimento sobre assuntos globais (de 19% para 8%). Digno de nota é o facto de 1% dos alunos

indicarem no questionário pós-sessões não possuir conhecimento sobre este tema. Após analisarmos o Gráfico 2, verificámos que esta percentagem está relacionada com a questão 4, ou seja, com a consciência de que as questões globais afetam a nossa vida. Acreditamos que este resultado se deva aos alunos terem tomada consciência da complexidade da questão e ainda não se sentirem suficientemente esclarecidos.

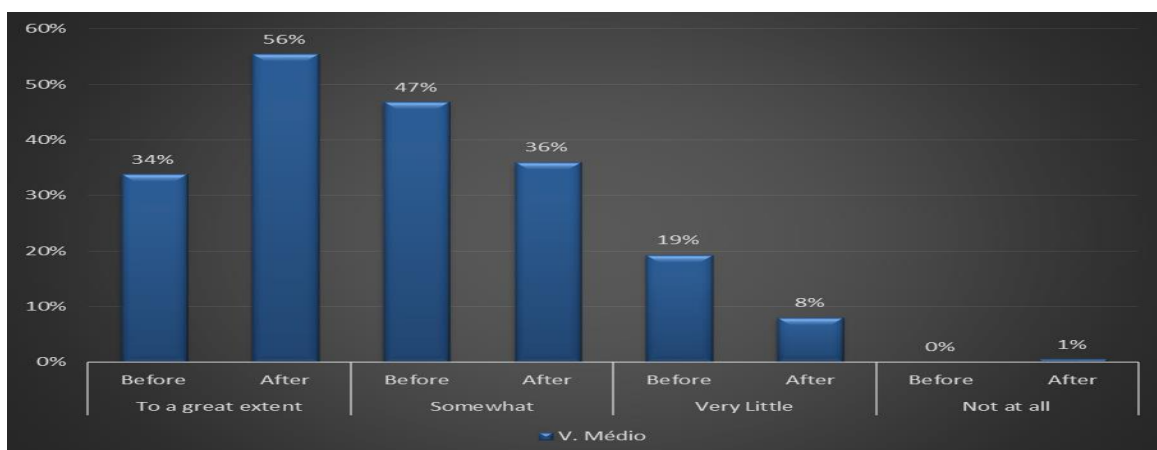
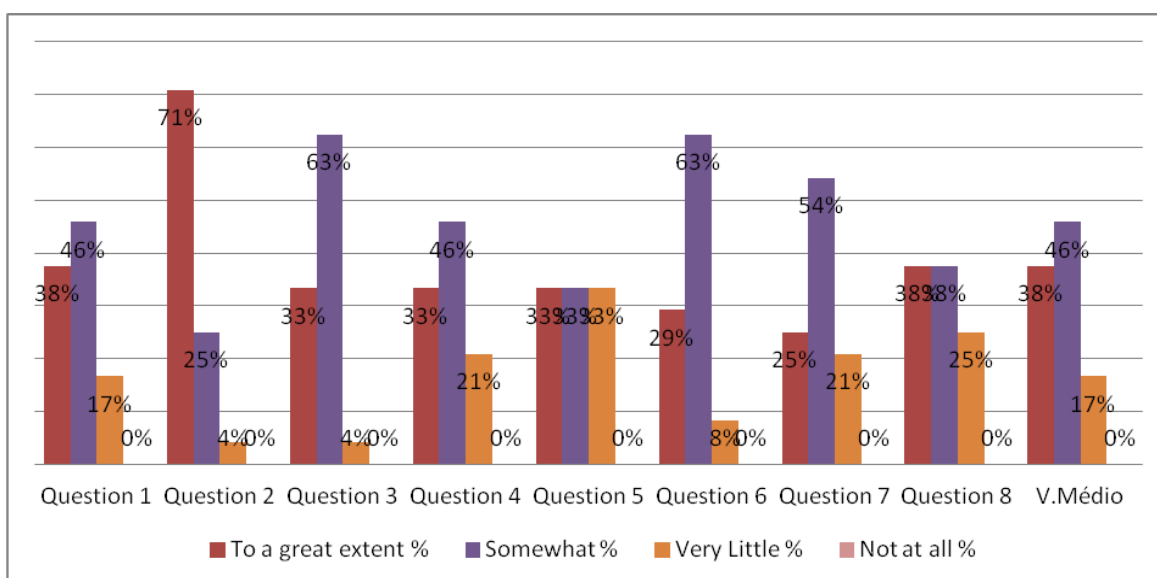


Gráfico 3. Evolução de valor médio dos conhecimentos antes e após as sessões

#### 4.1.2 Capacidades

No que concerne às capacidades dos alunos, designadamente, ao seu poder de argumentação, comunicação, colaboração, negociação e resolução de problemas, como podemos verificar através do Gráfico 4, 38% dos alunos afirmaram possuir essas capacidades em grande medida (*To a great extent*) e 46% dos alunos reconheceram que tinham algumas capacidades de argumentação, comunicação, colaboração e resolução de problemas (*Somewhat*). Com uma percentagem de 17% registaram-se os alunos que revelaram que tinham poucas capacidades do tipo referido (*Very little*) e nenhum aluno indicou não possuir nenhum tipo de capacidades (*Not at all*).

O Gráfico 4 revela ainda a distribuição dos resultados das capacidades pelas 8 questões do inquérito por questionário. Como podemos verificar, a questão na qual os alunos mais se destacaram foi a questão 2, com 71% dos alunos a referirem que tinham capacidades para seleccionar a informação e usar meios tecnológicos nas apresentações dos trabalhos em sala de aula.

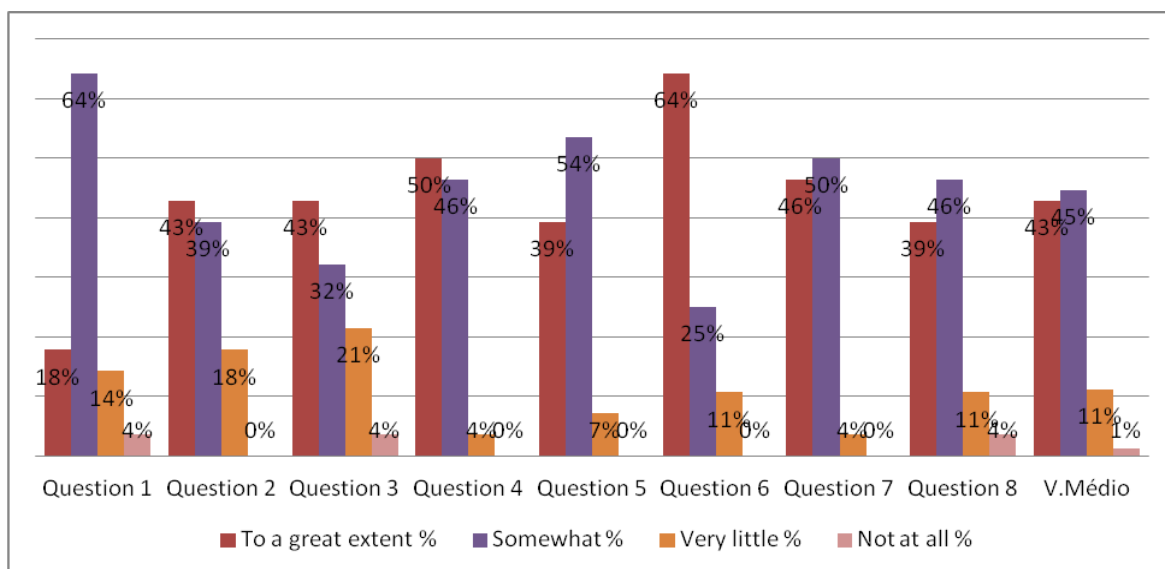


**Gráfico 4. Capacidades dos alunos antes das sessões**

No que se refere ao indicador *Somewhat*, destacam-se as questões 3, com 63% dos alunos a indicarem possuir algumas capacidades de análise, integração e síntese, bem como de citação apropriada de fontes para exporem e sustentarem os seus pontos de vista sobre um determinado assunto, e a questão 6, com a mesma percentagem de alunos a revelarem serem algo capazes de compreender a perspetiva do outro durante um debate.

As capacidades que os alunos revelaram possuir em menor grau foram as capacidades de resolução de problemas sem perder o controlo das emoções (questão 5, com 33%), a capacidade de gerar projeções alternativas para o futuro e pesar possíveis cenários (questão 8, com 25%), e as questões 4 e 7, em que 21% dos alunos responderam terem pouca capacidade para trabalhar colaborativamente nos projetos de aula e para identificar as semelhanças e os traços comuns de outras culturas.

Após as sessões, 43% dos alunos consideraram que passaram a ter capacidades de argumentação, comunicação, colaboração, negociação e resolução de problemas, 45% reconheceram que possuíam algumas dessas capacidades e 11% revelaram ainda possuir poucas capacidades desse tipo, o que, neste último caso, revela um ligeiro decréscimo face aos valores anteriores (cf. Gráfico 5).



**Gráfico 5. Capacidades dos alunos após as sessões**

Na análise particular de cada questão, verificamos que a questão 6 passou a ser aquela em relação à qual os alunos revelam possuir mais capacidades, sendo agora 64% os alunos que indicam ter a capacidade de, num argumento, verem as coisas do ponto de vista da outra pessoa, face à percentagem de 29% nos inquéritos pré-sessões. Esta subida parece estar relacionada com as atividades que realizámos, sustentadas no debate e na discussão de afirmações.

Com um aumento significativo destaca-se também a questão 4, com 50% dos alunos a revelarem terem capacidade de trabalhar colaborativamente em grupo nos projetos da aula, face à percentagem de 33% nos inquéritos pré-sessões.

No que se refere ao indicador *Very little* registou-se um decréscimo que foi mais acentuado nas questões 5 (-26%), 4 (-17%), 7 (-17%) e 8 (-14%). De uma forma geral, as capacidades menos fortes dos alunos continuam a centrar-se no uso de estratégias verbais e não-verbais apropriadas para comunicar eficazmente com públicos diversos (questão 1) e na capacidade de analisar, integrar, sintetizar e apropriadamente citar fontes de evidência para exporem os seus pontos de vista sobre um tema específico (questão 3).

Atendendo ao exposto e à análise comparativa dos valores médios dos questionários pré e pós-sessões (ver Gráfico 6), podemos verificar que se registou uma

evolução muito discreta das capacidades dos alunos. No indicador *To a great extent* houve uma evolução de 38% antes das sessões para 43% depois das sessões, ou seja, as sessões de educação global contribuíram para que mais 5% dos alunos indicassem possuir capacidades de argumentação, comunicação, colaboração, negociação e resolução de problemas. Como seria de esperar, no âmbito do indicador *Very little*, houve um decréscimo não significativo do número de alunos que afirmaram não possuir este tipo de capacidades (de 17% para 11%).

Todavia, é digno de nota o desenvolvimento de capacidades de compreensão do ponto de vista de outros e de trabalho colaborativo, que são fundamentos da competência global.

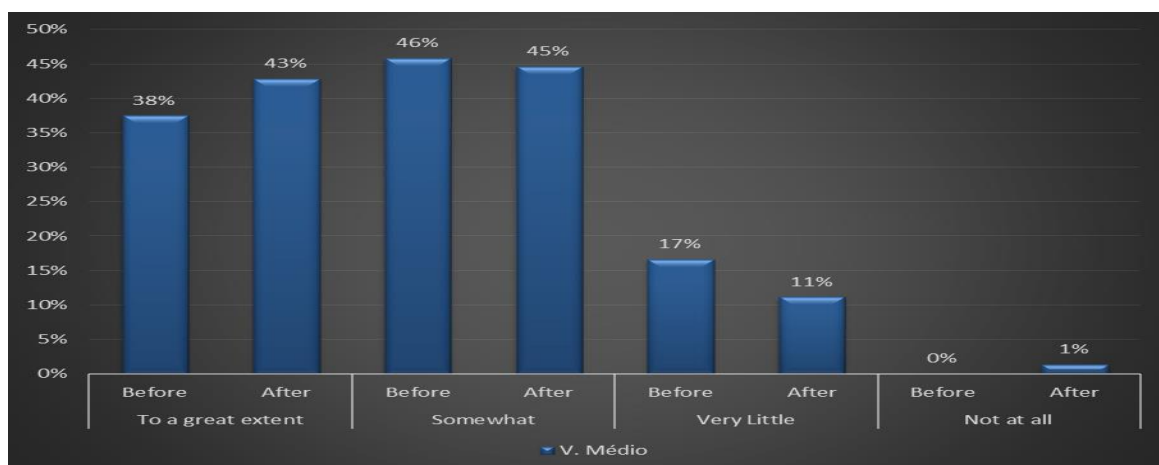
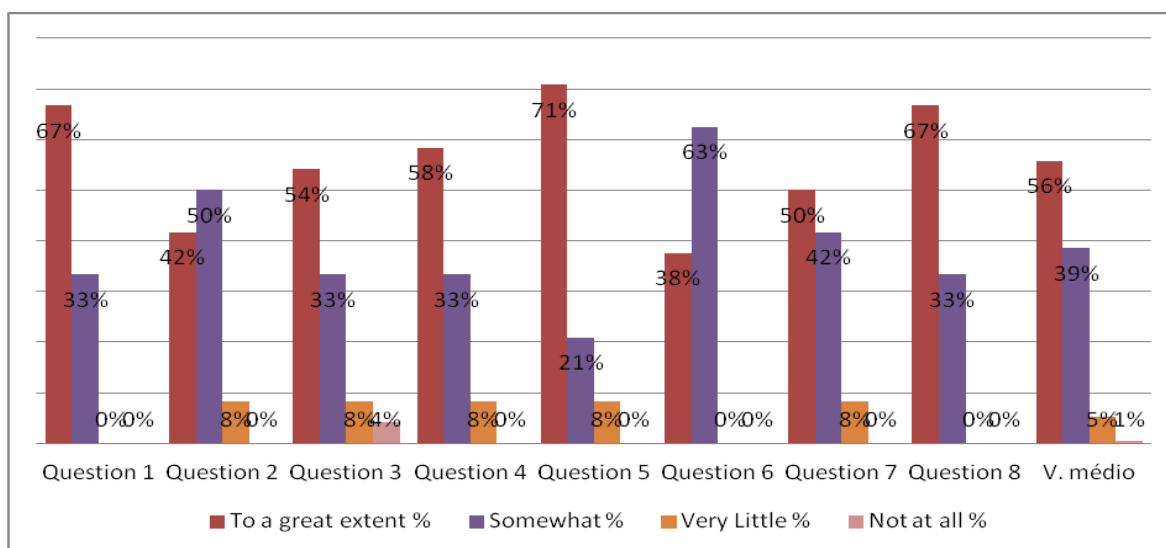


Gráfico 6. Evolução de valor médio das capacidades antes e após as sessões.

### 4.1.3 Atitudes

No que se refere à categoria atitudes, e em particular às atitudes perante a diversidade e a inclusão, a justiça social e a liberdade, os direitos humanos, o voluntariado e os problemas ambientais, antes das sessões, 56% dos alunos consideraram ter atitudes ou comportamentos muito positivos face a estas questões, 39% consideraram ter atitudes e comportamentos algo positivos, 5% indicaram ter atitudes e comportamentos pouco positivos em relação aos temas listados e apenas 1% dos alunos indicou ter atitudes negativas (cf. Gráfico 7).

O Gráfico 7 revela ainda a distribuição dos resultados pelas 8 questões do inquérito por questionário antes das sessões. Como podemos verificar, a questão na qual os alunos mais se destacaram foi a questão 5, com 71% dos alunos a referirem que acreditam que todas as pessoas devem ter os mesmos direitos e liberdades.



**Gráfico 7. Atitudes dos alunos antes das sessões.**

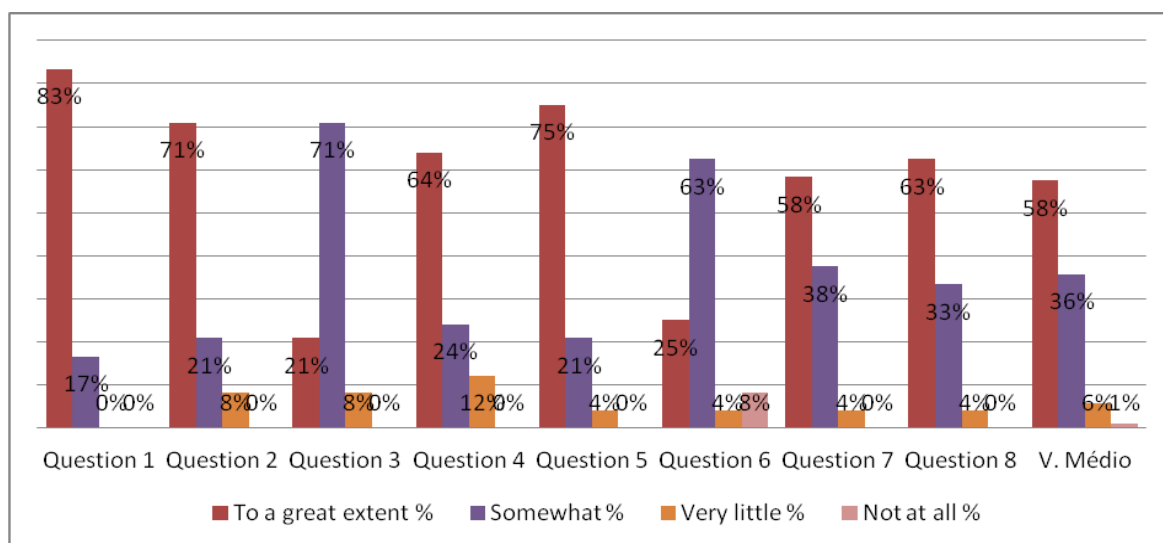
Seguidamente, destacaram-se as questões 1 e 8, com 67% dos alunos a indicarem que gostam de viajar para o exterior e que não têm medo de agir e assumir responsabilidades para tornar o mundo um lugar mais justo e sustentável. Com valores significativos, destacam-se ainda a questão 4, com 58% dos alunos a revelarem que se sentem curiosos em relação a acontecimentos globais atuais; a questão 3, com 54% dos alunos a responderem que se sentem confortáveis interagindo com pessoas de outras culturas; e a questão 7 com 50 % dos alunos a afirmarem que se envolvem em ações de voluntariado. No que se refere ao indicador *Somewhat*, 63% dos alunos consideram-se pessoas amigas do ambiente (questão 6) e 50% dos alunos revelaram aproveitar as oportunidades que surgem para aprender outras línguas e culturas (questão 2). No entanto, e pese embora estes resultados, 4% dos alunos revelam que não se sentem nada confortáveis interagindo com pessoas de outras culturas (questão 3).

Após as sessões, um pouco mais de metade dos alunos (58%) consideraram que têm atitudes e comportamentos positivos perante a diversidade e a inclusão, a justiça



social e a liberdade, os direitos humanos, o voluntariado e os problemas ambientais, 36% reconheceram que têm atitudes e comportamentos algo positivos, 6% indicaram ter atitudes e comportamentos pouco positivos e 1% dos alunos continuou a referir ter atitudes negativas em relação aos temas listados (cf. Gráfico 8).

Na análise particular de cada questão, verificamos que a questão 1 passou a ser aquela com valores mais significativos, sendo agora 83% a percentagem de alunos que refere que gosta de viajar, face à percentagem de 54% nos inquéritos pré-sessões.

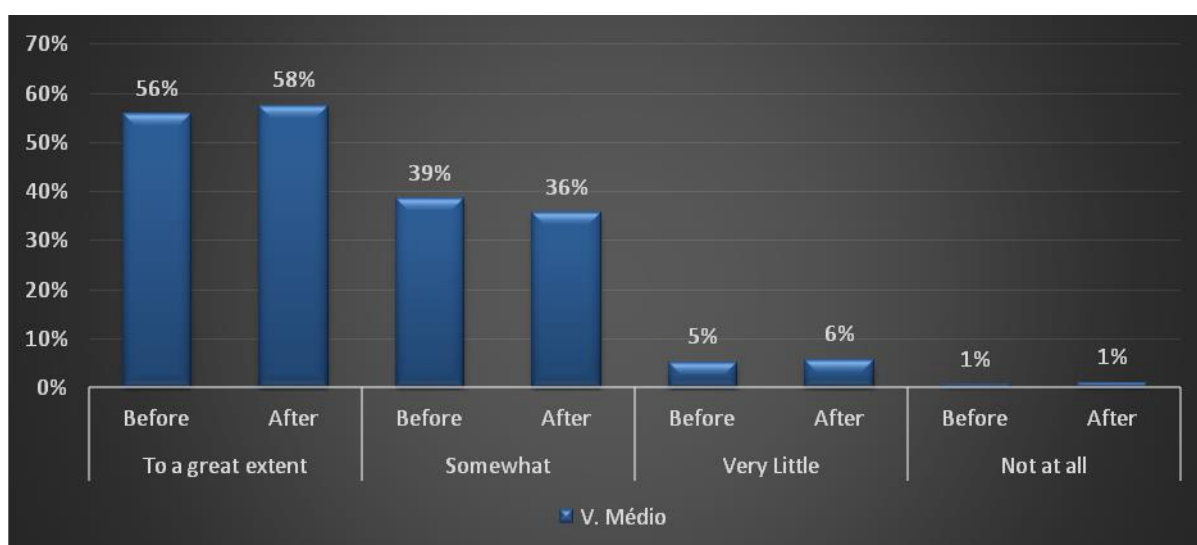


**Gráfico 8. Atitudes dos alunos após as sessões**

Registaram-se também algumas evoluções face aos resultados do pré-teste no que se refere ao indicador *To a great extent*, nomeadamente na questão 2, com 71% dos alunos a indicarem aproveitar as oportunidades para aprenderem outras línguas e culturas, face à percentagem de 42% no pré-teste. Porém, são dignas de nota algumas evoluções negativas, designadamente na questão 3, com um decréscimo de 33% na percentagem de alunos que revela sentir-se confortável interagindo com pessoas de outras culturas; na questão 6, com um decréscimo de 13% na percentagem de alunos que indica ser uma pessoa amiga do ambiente; e na questão 8, com um decréscimo de 4% na percentagem de alunos que não tem medo de agir e de assumir responsabilidades para um mundo mais justo e sustentável.

Estes resultados sugerem que, após as sessões, os alunos analisaram as suas atitudes de forma mais pormenorizada, verificando que afinal não agem da forma como pensavam, nomeadamente na interação com pessoas de outras culturas e no seu compromisso com um mundo mais sustentável. De uma forma geral, as áreas menos fortes dos alunos centram-se na questão do ambiente (questão 6) e nos problemas globais (questão 4), provavelmente, devido à sua complexidade e/ou por terem tomado consciência da gravidade destas temáticas no mundo atual.

Atendendo ao exposto e à análise comparativa dos resultados dos questionários pré e pós-sessões (ver Gráfico 9), podemos concluir que foi na área das atitudes que o nosso projeto teve efeitos mais modestos. Tendo em conta os valores médios, registou-se uma evolução no indicador *To a great extent* de 56% antes das sessões para 58% depois das sessões. No âmbito do indicador *Very little*, houve uma subida de 1% do número de alunos que afirmaram não ter atitudes e comportamentos positivos face aos temas listados (de 5% para 6%). Não obstante estes resultados, consideramos que esta intervenção didática, centrada na educação global mostrou que é possível trabalhar a competência global na aula de língua inglesa, de forma a preparar os alunos para interagirem com diferentes línguas e culturas, promovendo uma identidade partilhada, o apreço pela diversidade, o respeito pela diferença e o compromisso de «take action» na comunidade.



**Gráfico 9. Evolução de valor médio das atitudes antes e após as sessões**

Neste inquérito solicitou-se ainda aos alunos que associassem três palavras ao conceito de educação global (cf. Anexo 1). De acordo com as suas respostas, foi possível criar um conjunto de associações, apresentadas no Quadro 12, com o respetivo número de ocorrências. É de notar que algumas das respostas foram consideradas em mais do que uma área temática.

**Quadro 12. Áreas temáticas associadas ao conceito de educação global (pré-sessões)**

<b>Áreas temáticas</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Experiência/Interação	14
Educação	12
Direitos Humanos	9
Mundo	6
Ambiente	5
Responsabilidades	5
Culturas Estrangeiras	4
Globalização	3
Tolerância	2
Multiculturalismo	2
Cultura Geral	1
Exploração Infantil	1
Trabalho	1
Racismo	1
Economia	1
Partilha	1
Crianças	1
Violência	1

Após a análise do Quadro 12, verificamos que os alunos compreenderam o conceito de educação global de uma forma muito abrangente, associando-o a 18 conceitos. Estes relacionam-se com algumas das dimensões temáticas da educação global, como sejam os direitos humanos, a globalização e a diversidade. Com um maior número de ocorrências, registamos os conceitos de experiência/interação (14 ocorrências), o conceito de educação (com 12 ocorrências) e o conceito de direitos humanos (com 9 ocorrências).

Não obstante, após as sessões verificamos que, de acordo com o Quadro 13, os alunos conseguiram definir e compreender o conceito, de uma forma mais clara e mais restrita, associando-o somente a 10 conceitos relacionados com as temáticas trabalhadas em sala de aula (ambiente, direitos humanos e problemas globais). Estes resultados

sugerem que os alunos compreendem melhor o que significa ser um cidadão globalmente competente e quais os objetivos desta perspetiva educativa.

**Quadro 13. Áreas temáticas associadas ao conceito de educação global (pós-sessões)**

Áreas temáticas	Nº de ocorrências
Ambiente	13
Direitos Humanos	11
Problemas globais	10
Educação	8
Mundo	6
Exploração Infantil	5
Pobreza	5
Multiculturalismo/Culturas	4
Família	1
Racismo	1

Após a análise e discussão dos resultados do inquérito por questionário, partimos para a análise das sessões, nomeadamente, dos dados recolhidos através da gravação das sessões e dos trabalhos dos alunos.

## **4.2 Análise das sessões de educação global**

De forma a compreender os efeitos desta intervenção didática, no que se refere ao aprofundamento de conhecimentos e ao desenvolvimento de capacidades e atitudes dos jovens, com idades entre os 15 e 17 anos, que participaram neste projeto de intervenção, recorreremos à gravação vídeo das sessões de educação global e à recolha de trabalhos dos alunos que foram transcritos e submetidos a análise de conteúdo (cf. Anexo 26). Neste processo, tomámos, igualmente, como categorias de análise os conhecimentos, capacidades e atitudes, mas recorreremos ainda a subcategorias que nos ajudaram a fazer uma análise mais precisa dos resultados.

## 4.2.1 Conhecimentos

### 4.2.1.1 Conhecimentos sobre a complexidade dos problemas globais

*Investigate the World* foi a primeira sessão do projeto focada especificamente no desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos sobre o mundo próximo e longínquo. O nosso objetivo central passava por suscitar nos alunos um processo de questionamento, despertando a sua curiosidade pelo mundo em que vivemos.

Como «everything is connected to everything», este projeto procurou apresentar aos alunos alguns dos problemas globais, ajudando-os a compreender que estes problemas nos afetam a todos e que devemos agir em busca de soluções (Mansilla & Jackson, 2011). Nas transcrições que se seguem, podemos ver alguns dos exemplos dados pelos alunos nesta sessão e em sessões posteriores que indicam que começaram a compreender algumas destas questões globais:

**(A28)**<sup>7</sup> *...terrorism and technology evolution and some national issues can affect all of us... like climate change.*<sup>8</sup>

(Sessão 3: *Communicate ideas* – Transcrição da sessão)

**(A24)** *...terrorism is global issue and also climate change... that gas emissions grows and affect us.*

(Sessão 1: *Investigate the world* – Transcrição da sessão)

**(A24)** *...we are link to oil because we need that nowadays.*

(Sessão 3: *Communicate ideas* – Excerto de um texto escrito por um aluno)

**(A26)** *...there exists issues in every place and oil price for example can be one, because affects all of people.*

(Sessão 3: *Communicate ideas* – Excerto de um trabalho escrito por um aluno)

Verificamos que os alunos destacam o preço do petróleo e a importância que este produto tem na nossa sociedade, as questões do terrorismo, as evoluções tecnológicas e

---

<sup>7</sup> Os alunos foram identificadas com a letra A (aluno) seguida de um número de 0 a 29.

<sup>8</sup> As interações dos alunos nas sessões, bem como os excertos dos seus trabalhos, foram transcritos *ipsis verbis*, não tendo sido feita qualquer correção linguística.

as mudanças climáticas como questões que nos afetam a todos, o que revela que já possuem conhecimentos sobre algumas questões globais mais prementes, fruto do contacto com diversos meios de comunicação social.

Porém, através deste projeto, os alunos descobriram outros problemas globais e compreenderam que estes são complexos e que é necessária vontade e cooperação entre pessoas de distintas partes do mundo para que estes sejam solucionados, como o exemplo seguinte demonstra:

**(A24)** ... *arm control is one global issue because terrorism is connected to that...*

(Sessão 1: *Investigate the world* – Transcrição da sessão)

Temos conhecimento de que o controlo das armas não é um problema global fácil de resolver e os alunos têm consciência de que, por causa deste problema, todos os dias morrem milhares de pessoas pelo mundo. Após as sessões, de acordo com a análise estatística, mais de metade dos alunos (55,5%) consideraram que passaram a conhecer muito melhor os problemas globais do mundo. Para além disso, 76% dos alunos, face aos 46% antes das sessões, revelaram ter consciência da interdependência, ou seja de que os problemas globais afetam a sua vida (cf. Gráficos 1 e 2).

Importa frisar que, tomar conhecimento de que este tema é um problema global, é o princípio para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, que procuram responder de um modo mais equitativo, a um mundo injusto e com graves desigualdades e violência.

#### ***4.2.1.2 Conhecimentos de diferentes culturas e sociedades***

Num mundo globalizado, caracterizado pela mobilidade e pelo acesso a diversos meios de comunicação, a diversidade apresenta-se mais visível. Praticamente não existem fronteiras e precisamos de aprender a viver com as diferenças da melhor forma possível. Neste sentido, o respeito pelo Outro é essencial e este projeto abraçou este caminho levando os alunos a pensar sobre as diferenças culturais e sobre a atuação da sociedade, como podemos ver nos exemplos seguintes:

**(A21)** *Children are playing but one is working, the colour one, due to the fact that in general that's what society does.*

(Sessão 2: *Recognize Perspectives* – Transcrição da sessão)

**(A1)** *...the rice for this people is livelihood, they really need this to survive but our societies waste rice in stuffs like throw away in the wedding day for example.*

(Sessão 2: *Recognize Perspectives* – Transcrição da sessão)

Apesar de a humanidade ter conquistado, ao longo dos tempos, mais direitos, a verdade é que ainda existe um desrespeito imensurável pelos direitos humanos e isso está visível em qualquer parte do mundo. Como os exemplos supracitados mostram, apesar das dificuldades que certos povos enfrentam diariamente para sobreviverem, existem outros povos que não têm consciência desse facto, consumindo ou explorando os recursos a seu bel-prazer.

De igual forma, os alunos concluíram que, por vezes, desrespeitamos o Outro, ao assumirmos, que as pessoas de outras culturas, que não a nossa, sejam vistas de uma forma hierarquizada. Este problema foi apresentado na primeira sessão do projeto, mas, efetivamente, foram os alunos a concluir que este comportamento está inscrito na sociedade devido a questões relacionadas com o poder e com a falta de valores e de respeito pelo Outro.

Como os resultados da análise estatística revelam, após as sessões, 60% dos alunos indicaram compreender que os membros de diferentes culturas vêem o mundo de maneira diferente. Adicionalmente, as evoluções positivas mais significativas no âmbito dos conhecimentos registaram-se precisamente nas questões do conhecimento de diferentes culturas e sociedades, que, em alguns casos, ultrapassaram os 33% (cf. Gráficos 1 e 2). Podemos concluir que os alunos adquiriam mais conhecimentos sobre o mundo que os rodeia e que as sessões de educação global contribuíram para que mais alunos conhecessem os problemas globais e ficassem conscientes da forma como estes afetam as suas vidas.

#### 4.2.1.3 Conhecimentos sobre sustentabilidade

Na nossa intervenção didática, referimos que, a nível mundial, se gastam milhões com a compra de chocolate e que, com o aumento da população mundial e, consequentemente, com o aumento da procura, a oferta deste produto pode, efetivamente, diminuir num futuro próximo. Devido às más condições de exploração e de um mercado injusto dever-se-ia atuar com vista à sustentabilidade dos recursos e dos meios de produção. Sobre isto os alunos responderam o seguinte:

**(A17)** *...that it is not just West African governments and farmers who are involved in the trade chain, but also chocolate companies, supermarkets and we, the consumers.*

(Sessão 1: *Investigate the world* – Excerto de um trabalho escrito por um aluno)

**(A17)** *...if you eat too much [chocolate], it is necessary to produce more and without sustainability, it will end because is a product like other one.*

(Sessão 1: *Investigate the world* – Transcrição da sessão)

Estas citações comprovam que os alunos conseguem identificar problemas globais e procurar soluções através da sua própria ação individual. De facto, com o decorrer das sessões, os alunos foram partilhando algumas soluções para problemas que foram colocados, mas, principalmente, foram compreendendo que são as nossas ações, no nosso dia-a-dia e nas nossas sociedades, que ajudam no equilíbrio de um mundo melhor. Após a intervenção, os dados mostram que 63% dos alunos indicaram que não têm medo de agir e assumir responsabilidades para tornar o mundo um lugar mais justo e sustentável, o que é um aspeto fundamental no desenvolvimento da consciência global (cf. Gráfico 9).

De igual forma, com as atividades planificadas sobre o lado negro do chocolate, os alunos tomaram conhecimento de uma realidade que desconheciam. Deste modo, verificamos que os alunos têm conhecimento sobre o mais importante, que a grande resposta está em nós, porque podemos fazer parte da solução. Como o primeiro exemplo mostra, nós, os consumidores, cidadãos do mundo temos a obrigação de contribuir para a sustentabilidade do planeta.



## 4.2.2 Capacidades

### 4.2.2.1 Capacidades de pensamento crítico e de comunicação

As sessões *Recognize Perspectives* e *Communicate Ideas* foram planejadas com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre a sua perspectiva pessoal, bem como compreender e respeitar outras perspectivas, começando pelas dos colegas. Do mesmo modo, pretendíamos que os alunos desenvolvessem capacidades de comunicação em língua inglesa e que conseguissem articular o seu discurso, explicando as suas opiniões e pontos de vista cuidadosamente e com respeito pelas opiniões dos colegas. Nas transcrições seguintes, podemos ver alguns exemplos que sugerem que os nossos objetivos foram cumpridos:

**(A17)** *Thankfully we have access to education but it doesn't mean that we shouldn't fight for it in a way that everyone have the same rights as we have.*

(Sessão 3: *Communicate Ideas* – Excerto de um texto escrito por um aluno)

**(A20)** *I think, that if we join all, that will be good at a best society because can open minds and also will contribute to a best world, because is necessary change things.*

(Sessão 4: *Take action* – Excerto de um texto escrito por um aluno)

**(A17)** *...about women mostly housework, they work as much as man, and they force to do prostitution, that kind of work that they don't want but in a modern society exists a modern slavery.*

(Sessão 3: *Communicate Ideas* – Excerto de um texto escrito por um aluno)

Efetivamente, estas citações revelam capacidades de pensamento crítico por parte dos alunos sobre um problema global apresentado nesta intervenção didática, a falta de acesso à educação por milhares de crianças do mundo, principalmente crianças do sexo feminino. Este tema despoletou nos alunos, mais concretamente nas alunas da turma que participaram no projeto, a capacidade de refletirem e de comunicarem sobre a educação das raparigas, compreendendo que, se todas as raparigas em situações críticas de pobreza e marginalização tivessem acesso à educação, as suas condições de vida melhorariam. Nomeadamente, entenderam que as mulheres, ao terem acesso à

educação e ao terem a oportunidade de permanecer nas escolas, podem influenciar positivamente a sociedade, contribuindo para mudanças significativas a todos os níveis.

Com as atividades planificadas, sobretudo através da visualização de um excerto do documentário *Girl Rising*, os alunos compreenderam que este problema é mundial e que existe escravatura de várias formas, inclusive nas sociedades modernas. A tematização desta problemática, que incide no acesso à educação pelas mulheres, revelou também que os alunos do sexo masculino ainda não estão totalmente sensibilizados para a gravidade da situação, tendo revelado grande desinteresse e falta de atenção. Por seu lado, as alunas mostraram-se muito mais interessadas e capacitadas para comunicarem e apresentarem o seu ponto de vista sobre o tema.

Relacionando estes dados com a análise estatística, verificamos que, após a intervenção didática, 64% dos alunos indicaram ter capacidade de num argumento verem as coisas do ponto de vista da outra pessoa, face à percentagem de 33% nos inquéritos pré-sessões (cf. Gráficos 4 e 5). Estes números referem-se provavelmente às alunas, que estavam em maior número na turma e que, através da discussão desta temática, compreenderam outras perspetivas sobre um assunto global, sendo capazes de se expressar em língua inglesa e expor o seu ponto de vista.

Neste sentido, partindo do pressuposto de que as relações humanas se sustentam na comunicação, podemos considerar que a comunicação mútua e interpessoal é a base da interação social, a qual só acontece quando as pessoas comunicam com valores e respeito, como é o caso das alunas da turma. Assim, comunicar e avaliarmo-nos a nós próprios e aos outros não é fácil, mas extraordinariamente importante para cada um e para a sociedade, pois contribui para a formação da identidade e da personalidade dos indivíduos e, simultaneamente, para a construção das relações sociais, como referem Mansilla e Jackson (2011).

Assim, para além das diferenças que encontramos nas várias culturas e sociedades, devemos entender que todos têm a sua opinião e que devemos procurar entender cada perspetiva de modo a comunicar com cada cidadão de uma forma mais eficaz, respeitando o Outro, independentemente das diferenças e trabalhando com ele de forma colaborativa, rumo a futuro melhor.

#### 4.2.2.2 Capacidades de trabalho colaborativo

A capacidade de trabalho colaborativo é uma das capacidades mais importantes num cidadão globalmente competente e as metodologias de trabalho colaborativo têm vindo a ser ressaltadas nos vários programas das disciplinas, incluindo no de Língua Inglesa (cf. Ministério da Educação, 2004). Os alunos mostram-se cientes desta necessidade e refletem sobre o assunto, considerando que, em conjunto, podem fazer a diferença:

**(A15)** *We should reestablish earth balance, people feel that earth is in their hands. There are people that try to make the difference, to make a change. I'm worried about the planet.*

(Sessão 3: *Communicate Ideas* – Excerto de um trabalho escrito por um aluno)

**(A1)** *Our group is working about recycling because a small step can make a difference.*

(Sessão 4: *Take Action* – Transcrição da sessão)

Estes exemplos revelam a capacidade de os alunos compreenderem que tudo depende de nós, da sociedade, da massa humana e da nossa união no desenvolvimento de um mundo sustentável e equitativo, pois, através do trabalho colaborativo e em grupo, tornamo-nos melhores cidadãos. De acordo com os valores estatísticos, 50% dos alunos revelaram, após a intervenção, terem capacidade de trabalhar colaborativamente em grupo, nos projetos da aula, face à percentagem de 21% nos inquéritos pré-sessões (cf. Gráficos 3 e 5). Isto significa que, para promover esta mudança é necessário o reconhecimento de que precisamos uns dos outros para responder aos novos desafios que surgem na sociedade local, nacional e global, e que muitas vezes se relacionam com questões de injustiça e desigualdade.

#### 4.2.2.3 Capacidades de desafiar a injustiça e as desigualdades

Através da análise das transcrições das sessões, pudemos constatar também que os alunos são capazes de compreender que vivemos num mundo onde a justiça e a

equidade ainda são postas em causa. Desta forma, destacamos alguns exemplos retirados das transcrições e dos trabalhos realizados pelos alunos na 2.ª sessão, referentes à pobreza como um problema global:

**(A4)** *I don't actually think about this topic [poverty], but when I see certain situations like poverty I consider myself rich and really fortunate.*

(Sessão 2: *Recognize Perspectives* – Excerto de um trabalho escrito)

**(A2)** *I know a family that they don't have work, they don't have nothing, no food, no clothes and they live on the street with a baby with 3 years, there are some people that help them. It is really sad!*

(Sessão 2: *Recognize Perspectives* – Transcrição da sessão)

**(A12)** *I know a couple that are friends of my mum, the women ask for help because they don't have a house, they live in an abandoned house, and her face is very thin and you can see the bones.*

(Sessão 2: *Recognize Perspectives* – Transcrição da sessão)

Como podemos constatar através destes exemplos, os alunos compreendem a pobreza como um problema simultaneamente local e global, que pode afetar a qualquer um. Após a intervenção didática, de acordo com os resultados estatísticos, 84% dos alunos indicaram saber que nem todas as pessoas têm os mesmos direitos, face à percentagem de 67% nos inquéritos pré-sessões (cf. Gráficos 1 e 2). De igual modo, o Gráfico 9 revela que 75% dos alunos acreditam que todos devem ter os mesmos direitos e liberdades, comparativamente, aos 71% dos alunos nas pré-sessões (cf. Gráfico 8).

Para fazer face a alguns destes problemas, o grupo foi capaz de identificar algumas formas de ajudar, tal como demonstra o exemplo seguinte:

**(A29)** *I enjoy getting involved in volunteering because we do lots of stuffs and at the same time I learn a lot...and I know that I'm helping the others who really need it.*

(Sessão 1: *Investigate the world* – Transcrição da sessão)

Apuramos que, após a intervenção didática, houve um desenvolvimento ao nível das capacidades de trabalho colaborativo, de compreensão de outras culturas e de

aceitação das diferenças, tendo os alunos compreendido que é fundamental estabelecer relações construtivas, assumir responsabilidades e colocar-se lugar do Outro para podermos contribuir para um mundo mais solidário (cf. Gráfico 6). Estes são também os fundamentos da competência global.

Espera-se, portanto, que a aula de língua inglesa, abraçada à educação global mobilize e incorpore saberes e recursos de modo a vivenciar o contacto das diversas culturas e da democracia, permitindo o desenvolvimento de competências e saberes necessários para o exercício da cidadania (Guilherme, 2007), desafiando as injustiças e desigualdades que nos rodeiam.

### 4.2.3 Atitudes

#### 4.2.3.1 *Atitudes de responsabilidade individual e coletiva*

No sentido de procurar identificar problemas e encontrar soluções, inventar novas formas de organizar grupos de pessoas para ajudar, para partilhar e estar dispostos a agir como verdadeiros cidadãos globais, os alunos revelaram:

**(A11)** *I think this theme [poverty] was great in a way that made us think about the world and that is important.*

(Sessão 2: *Recognize Perspectives* – Transcrição da sessão)

**(A12)** *[girls that don't have rights]... we should construct a better society, a better life for these girls. Angelina Jolie for example helps.*

(Sessão 3: *Communicate Ideas* – Excerto de um trabalho escrito por um aluno)

É importante ensinar cada aluno a orientar a sua vida de acordo com três princípios fundamentais: respeito por si mesmo, respeito pelos outros e responsabilidade pelos seus atos, contribuindo, deste modo, para a formação de cidadãos mais conscientes e mais presentes na sociedade, como cidadãos autónomos, livres e responsáveis, capazes de viver num mundo complexo e imprevisível. Nestas sessões os alunos resumiram, de uma forma geral, que tudo o que acontece à nossa volta é da nossa responsabilidade e

parte só de nós começar a agir para que esta campanha pessoal passe a ser uma preocupação coletiva.

Assim, como se constata através dos exemplos, os alunos possuem conhecimentos que são considerados essenciais e necessários, mas é através da resolução de situações problemáticas que os alunos mobilizam esses conhecimentos, ao responderem ou tentarem resolver os *global issues*, como exemplificam:

**(A25)** *...reduce our global footprint for example not driving a car.*

(Sessão 2: *Recognize Perspectives* – Transcrição da sessão)

Tal intervenção mostra que essa compreensão foi adquirida e que de nós depende o desenvolvimento de um mundo melhor, sendo essencial valorizar questões centrais da vida humana e a implicação pessoal do aluno na construção da sociedade.

#### **4.2.3.2 Atitudes de justiça social e equidade**

A compreensão e análise das mudanças ocorridas numa sociedade multicultural, em contexto de globalização, é necessária para a construção de processos, em variados domínios, mas, principalmente, processos promotores de direitos humanos. As temáticas trabalhadas nas sessões *Recognize Perspectives* e *Communicate Ideas* ajudaram os alunos a compreender a importância de conseguirmos olhar a sociedade sob várias perspetivas e que a luta pelos direitos humanos, nomeadamente o direito à educação, é uma atitude indispensável:

**(A15)** *If I could change the world I would make education free I'd make the reach people donate money to charity organizations in order to help those in need like Africans.*

(Sessão 3: *Communicate Ideas* – Excerto de um trabalho escrito por um aluno)

**(A29)** *...human rights are important such as education to build better lives, there are lots of institutions that people can help.*

(Sessão 3: *Communicate Ideas* – Transcrição da sessão)

Como se verifica, os alunos reconhecem que é preciso trabalhar para um mundo mais equilibrado, principalmente no que se refere à educação, assunto relevante e ainda não muito valorizado pelos alunos nas sociedades desenvolvidas. Todavia, os alunos que participaram no projeto reconhecem que anseiam uma boa educação, porque o futuro deles depende disso. Surpreendentemente, esta temática foi muito mais desenvolvida e sentida pelos elementos femininos da turma que participaram no projeto, que se identificaram com o tema e que entenderam que não ter acesso à educação pode levar a «caminhos difíceis», principalmente em certas sociedades e culturas em que o papel da mulher é desvalorizado.

No que diz respeito a atitudes de justiça social e equidade, espera-se que projetos como este promovam significativamente estes valores, como ocorreu com os alunos durante o projeto. De facto, após a intervenção, os resultados estatísticos indicam que 50% dos alunos se envolvem em ações de voluntariado (cf. Gráficos 8 e 9), no desejo de um mundo mais justo e solidário.

#### ***4.2.3.3 Atitudes de respeito face às diferenças culturais***

Todos temos as nossas perspetivas, sejam elas culturais ou de outro domínio. Enquanto cidadãos do mundo e pertencentes a uma mesma humanidade, devemos ser sensíveis a outras culturas, entender e respeitar cada pessoa, como sugerem os alunos:

**(A20)** *In Middle East countries or Africa, they force children to work and child soldiers, force children to marriage with ten years old, and in that country it is normal, and I respect that..., but in my society, if I saw children threaten unfairly I would tell to my mum and dad and discuss what we should do to help.*

(Sessão 3: *Communicate Ideas* – Excerto de um trabalho escrito por um aluno)

**(A17)** *There exist lots of societies that think differently from us, some of them have behaviors that are strange to accept, like Middle East countries or Africa or India but that is not my culture, they are like that and I'm the way that I am.*

(Sessão 2: *Recognize Perspectives* – Excerto de um trabalho escrito por um aluno)

Todavia, há situações com as quais não podemos compactuar, tais como o trabalho infantil e o recurso a crianças-soldados, sendo necessário ir para além de uma atitude «tolerante», como estas citações dos alunos parecem evidenciar. Nota-se ainda a separação entre o «us» e o «them», entre a minha cultura e a do outro, que os resultados estatísticos também evidenciam. De facto, após a intervenção do projeto, houve um decréscimo de 33% na percentagem de alunos que revela sentir-se confortável interagindo com pessoas de outras culturas (cf. Gráficos 7 e 8). Assim, é necessário um cuidado acrescido para que, em projetos semelhantes, o Outro não seja apresentado como radicalmente diferente, com tradições incompreensíveis que, a bem do entendimento, temos de tolerar.

Estes resultados são importantes porque, com a globalização, a sociedade encontra-se perante a presença de indivíduos de diversas nacionalidades, numa multiplicidade rica de culturas, onde a comunicação intercultural é uma necessidade essencial para a coexistência e compreensão entre todas as pessoas (Mansilla & Jackson, 2011). É, portanto, fundamental, trabalhar no sentido de formar cidadãos informados, solidários, conscientes e intervenientes, no âmbito de uma cidadania efetiva que respeita o Outro, de forma crítica (Guilherme, 2007; Mansilla & Jackson, 2011).

#### *4.2.3.4 Atitudes face ao meio ambiente e compromisso com o desenvolvimento sustentável*

No ensino secundário, o tema do ambiente já foi muito trabalhado e os alunos têm um conhecimento profundo sobre os problemas ambientais. Após esta intervenção didática, o objetivo prendia-se com a aquisição, por parte dos alunos, de conhecimentos sobre a dimensão dos problemas globais e de que modo estes afetam as nossas vidas, a nossa sociedade e o nosso planeta, assim como, no desenvolvimento sustentável. No que se refere a esta problemática, os alunos afirmam que:

**(A29)** *...if we reduce pollution because we live in the planet, if the planet is hurt we also will be hurt.*

(Sessão 3: *Communicate Ideas* - Excerto de um trabalho escrito por um aluno)



Consideramos, assim, que os alunos compreenderam a importância das nossas atitudes para com o mundo em que vivemos, mas também para com o Outro porque vivemos no mesmo planeta e esse aspeto é o cerne da competência global. Como podemos verificar através dos valores da análise estatística, sobre questões do ambiente e sustentabilidade, 72% dos alunos (dos anteriores 42%) destacaram ter conhecimento sobre os principais problemas ambientais que afetam o planeta e da sua complexidade e gravidade no mundo atual (cf. Gráficos 1 e 2).

Neste sentido, este projeto, focado na educação global na aula de língua inglesa teve o papel de ajudar a compreender o mundo e o Outro, a desenvolver o sentido de solidariedade, autonomia e responsabilidade, para que cada um se compreenda melhor a si mesmo e desenvolva as competências indispensáveis a uma cidadania democrática, ativa e consciente.

Consideramos que, apesar de só termos dinamizados quatro sessões com os alunos, foi possível deixar uma semente de uma educação global, imbuída de valores democráticos e pluralistas, combinando o saber com a liberdade e o incentivo à participação. Esta intervenção didática, centrada na educação global mostrou que é possível trabalhar este temas na aula de língua inglesa, procurando desenvolver no aluno as competências para preparar o cidadão, nesta sociedade plural, a interagir com diferentes culturas e transportar com ela a responsabilidade de promover uma identidade partilhada, a apreciação da diversidade, o respeito pela diferença e o compromisso de «take action» na nossa comunidade.

Após ter sido feita uma análise das sessões, damos início à análise de conteúdo da entrevista, que nos permitiu corroborar os resultados já apresentados, relativamente ao desenvolvimento da competência global dos alunos, e perceber as possibilidades de inserção curricular desta temática.

## 4.3 Análise do inquérito por entrevista

Tendo em conta os objetivos deste estudo, considerámos pertinente recorrer à técnica da entrevista, que é utilizada «para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Procurámos, portanto, com esta entrevista, aceder às representações da professora cooperante sobre o projeto de educação global que desenvolvemos e sobre as possibilidades de inserção curricular da temática. De forma a enquadrar esta entrevista, começamos por expor a caracterização pessoal e profissional da professora, bem como a caracterização que a mesma faz da turma com a qual desenvolvemos o projeto.

### 4.3.1 Caracterização pessoal, profissional e da turma

As respostas da professora ao guião da entrevista que lhe enviámos começaram por uma breve apresentação do seu percurso profissional, indicando que esta foi uma decisão fácil:

«...decidi muito cedo, penso que já em criança sonhava a vir um dia a ser professora. Por volta dos 15 decidi que queria ser professora de línguas, nunca mais questioneei e estou aqui. Optei por estudar Línguas e Literaturas Modernas, variante inglês/alemão na FLUP. Sou professora há 24 anos. Ainda me encanta... e já estou com 47 anos.»

Referiu que é professora nesta escola há 12 anos, onde teve uma interrupção durante 4 anos, e acompanha a turma do projeto desde o 10.º ano, ou seja, está com estes alunos há dois anos. Caracteriza a turma como «simpática, curiosa, heterogénea com diferentes ritmos de aprendizagem e com diferentes objetivos em termos de prosseguimento de estudos».

### 4.3.2 Representações sobre o projeto de intervenção

Sobre o projeto de educação global que iria implementar na turma, as suas expectativas e a sua reação inicial eram positivas, considerando que o projeto seria interessante, pois «iria colocar os alunos a pensar no assunto, e essa ideia agradou-me de imediato. Esperava que a turma colaborasse, que amadurecesse, tinha a certeza que iriam aderir».

Neste sentido, após a questão sobre como considerou que decorreu o projeto e se tinha gostado dos temas dos módulos apresentados (*Investigate the world, Recognize perspectives, Communicate ideas, Take action*), a professora respondeu que, com o universo feminino, correu melhor, foi mais fácil para elas porque elas aprofundam mais os assuntos. Por seu lado, «com o grupo dos rapazes foi mais superficial, mas a semente ficou lá. Sou otimista. O fio condutor estava bem delineado. Os assuntos tocavam as vidas dos alunos e estavam dentro do programa a estudar».

Das atividades realizadas, referiu que preferiu a atividade da criação dos folhetos, porque gostou

«da ideia de dinamizar uma atividade que mexesse com a escola e com a comunidade mais desfavorável. No entanto, alguns trabalhos de grupo não se revelaram tão eficazes, poderiam ter mais apoio e espartilho temporal para ajudar os alunos mais dispersos».

No seu entender e como sugestão, a professora considera que se devesse implementar o projeto durante mais tempo, para dar aos alunos mais poder de análise e algum distanciamento para poderem refletir sobre os assuntos abordados.

Quanto às aprendizagens realizadas pelos alunos com a intervenção didática, considera que o mais importante foi que os alunos refletiram acerca da diferença entre o “ser” e o “ter”. Neste sentido, «compreenderam que vivem com privilégios quando comparados com outros mundos. Fizeram auto crítica e apreenderam informação útil para serem cidadãos mais responsáveis».

Em jeito de síntese, a professora caracteriza o projeto com os seguintes adjetivos: «simples, interessante e adequado».

### 4.3.3 Representações sobre a educação global

Relativamente à definição dos conceitos de educação global e de competência global, a professora admite que é difícil encontrar uma definição, mas, após a reflexão conjunta com os alunos, diria que,

«a educação e a competência global é termos em primeiro lugar a informação, estarmos mais conscientes do nosso entorno, do mundo em geral e estarmos preparados para conhecer, aceitar e integrar as diferenças culturais no nosso dia a dia».

Neste sentido, quando questionada sobre a importância de promover atividades de desenvolvimento da competência global com alunos do ensino secundário e na aula de língua inglesa, considerando-a como um espaço adequado para a promoção de uma educação global, a sua resposta foi contundente:

«Claro que sim, estes três anos do ensino secundário são decisivos para os alunos, normalmente são anos muito focados na escolha profissional e este tipo de atividades ajudam os alunos a desenvolver outras competências igualmente importantes no mundo dos jovens e do seu futuro. (...) Sendo o inglês uma língua de comunicação internacional, esta poderá ser um fator de unidade e facilitador da comunicação a todos os níveis».

De igual modo, explicou que este projeto a motivou para, na sua prática letiva, implementar projetos semelhantes e contribuir para a formação de uma geração mais feliz e informada, «pelas razões apresentadas e porque acredito mesmo que este tipo de projeto é um fator determinante na formação da personalidade dos nossos alunos».

Em jeito de síntese, após a leitura e análise da entrevista, concluímos que estas quatro sessões de intervenção didática, sustentadas numa perspetiva de educação global, contribuíram para lançar a semente nos alunos do que significa ser globalmente competente. No entanto, é preciso muito mais para o desenvolvimento de uma educação que abre os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo globalizado e as desperta para construir um mundo de maior justiça, equidade e direitos humanos para todos. Com efeito, são necessários projetos mais alargados e sistemáticos, que permitam que os alunos reflitam sobre os assuntos e, de forma gradual, desenvolvam conhecimentos, capacidades e atitudes mais sólidos e sustentados.

Como refere a professora cooperante, as aulas de língua inglesa parecem ser um espaço ideal para uma educação global, pois visam contribuir para a formação de indivíduos capazes de interagir com o mundo, desenvolvendo competências úteis que vão muito para além de uma competência comunicativa próxima da nativa. Neste sentido, e visando responder mais capazmente ao nosso segundo objetivo de investigação, considerámos pertinente analisar o programa de língua inglesa do ensino secundário.

#### **4.4 Análise do Programa de Inglês do Ensino Secundário**

A análise do Programa de Inglês (continuação) dos 10.º, 11.º e 12.º anos (de ora em diante, «Programa de Inglês») teve como objetivo compreender as possibilidades de inserção curricular da educação global na aula de língua inglesa e sustentou-se num conjunto de indicadores, a saber: finalidades, objetivos, competências, domínios e metodologias (cf. Anexo 28).

Logo nas páginas iniciais, os autores tornam claro que o Programa de Inglês foi construído com base num duplo carácter da língua inglesa – como disciplina transversal e como disciplina obrigatória – defendendo uma visão abrangente da língua, como língua de comunicação internacional e como língua que incorpora outras culturas em que é primeira língua. Neste sentido, sustentam que a língua inglesa funciona como uma oportunidade de «contacto com realidades linguísticas e culturais diversificadas, de modo a assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e sociocultural, fundamentadas em atitudes, valores e competências promotoras da educação para a cidadania e de abertura e respeito pela diferença» (Ministério da Educação, 2004, p. 3).

Assim, no que se refere às finalidades, visa-se, com o ensino e aprendizagem da língua inglesa, contribuir para a aquisição e sistematização de competências essenciais ao uso recetivo e produtivo da língua; mas também proporcionar, através da língua inglesa, o contato com vários universos socioculturais em que é utilizada; fomentar uma educação multicultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como uma mais-valia; fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de

responsabilização e intervenção pessoal e social; e, finalmente, fomentar uma educação para os *media*, promovendo a formação de aprendentes ativos e críticos. Estas finalidades estão intimamente relacionadas com as finalidades de uma educação global.

Neste seguimento, os objetivos do Programa de Inglês incluem: desenvolver capacidades de interpretação e produção textual; interagir com as culturas de expressão inglesa no mundo, demonstrando abertura e respeito face a diferenças culturais; e desenvolver competências que são também preconizadas pela educação global, tais como estratégias de resolução de problemas, de pesquisa, de seleção e gestão de informação, de avaliação crítica das fontes e de cooperação e responsabilidade ao nível do trabalho colaborativo.

As finalidades e os objetivos do Programa estão formulados por referência às competências gerais (saber, saber fazer, saber ser e saber aprender) e às competências específicas destacadas no *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001) e que interagem na aquisição de uma competência comunicativa, a saber: a competência linguística, a competência pragmática e a competência sociolinguística. Por sua vez, as competências gerais a promover no aluno inserem-se na competência sociocultural, visando o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes dos aprendentes, no sentido de promover uma abertura e respeito pelos valores dos Outros e pelas suas perspetivas, independentemente da cultura e da língua. Como citado no Programa:

«[a] competência sociocultural integra-se nas competências gerais a promover no aluno, apelando ao desenvolvimento de conhecimentos (gerais, acerca do mundo; socioculturais, acerca das sociedades onde a língua-alvo é falada), capacidades e atitudes, que permitem ao aluno interagir com os outros, independentemente das fronteiras linguístico-culturais, relacionando-se com falantes de outras línguas e demonstrando abertura e respeito pelos seus valores e práticas» (Ministério da Educação, 2004, p. 10).

Assim, no sentido de construir valores socioculturais na aula de língua inglesa, que permitam interagir com os outros de forma eficaz, o Programa de Inglês procura formar alunos globalmente competentes, numa sociedade globalizada, isto é, procura que estes adquiram competências essenciais para o uso da língua inglesa ao entrar em contacto

com as múltiplas realidades socioculturais que existem. Esta posição é igualmente defendida por Guilherme (2007), ao conceber o ensino e aprendizagem da língua inglesa como um meio para nos tornarmos cidadãos conscientes e participantes ativos na sociedade atual. Como referido no programa «[a]s três componentes programáticas, enquadradas em contextos específicos de interação, englobam aspectos ligados ao crescimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente ao desenvolvimento de atitudes e valores cívicos e humanos» (Ministério da Educação, 2004, p. 9).

Deste modo, o Programa de Inglês cumpre a tarefa de transmitir e promover valores com o objetivo de construir cidadãos cosmopolitas (Guilherme 2007), abraçando a globalização, o multiculturalismo e todas as mudanças da sociedade, permitindo ao aprendente desenvolver os seus conhecimentos gerais acerca da sociedade na qual se insere e assumindo uma postura crítica ao compreender o seu papel ativo no seu meio envolvente e alargado (cf. Mansilla & Jackson, 2011).

Efetivamente, o mundo atual está em constante mudança tanto a nível social, como cultural e económico, sobretudo devido à globalização. Assim, este programa explora problemáticas (i.e., domínios ou esferas de ação) ligadas às profundas transformações que se estão a operar na sociedade, procurando levar os alunos a caracterizar as mudanças sociais, a assumir posições críticas e a tomar consciência do seu papel ativo na sociedade.

No 11º ano, ano com o qual desenvolvemos o projeto, procura-se alcançar estes objetivos através dos seguintes domínios:

(i) «A world of many cultures» centra-se na problemática do multiculturalismo e *stereotyping*: por um lado, o conhecimento de várias culturas de expressão inglesa; por outro lado, a forma de construir uma comunicação intercultural com as pessoas que se encontram inseridas nessas culturas (*cultural and linguistic diversity*).

(ii) «The world of work» procura estimular uma reflexão sobre as alterações a nível laboral, que obrigam à atualização contínua de conhecimentos, numa dinâmica de aprendizagem permanente. Procura também sensibilizar e preparar os jovens para o voluntariado, assim como para a perceção de trabalho da sociedade atual, de grande mobilidade, que exige formação ao longo de toda a vida.

(iii) «Teens in a consumerist world» pretende, fundamentalmente, apelar à responsabilidade social dos aprendentes, enquanto consumidores. Este domínio confronta os aprendentes com questões de ordem ética que envolvem técnicas e estratégias da publicidade e do *marketing* nos diferentes *media*.

(iv) No domínio de referência «Environment» propõe-se a problematização de aspetos ligados às questões ecológicas (*environmental issues*), à postura do homem perante a natureza e o ambiente.

A aula de língua inglesa visa, deste modo, veicular e promover valores universalmente partilhados, incentivando a formação de cidadãos solidários responsáveis e autónomos e respondendo às necessidades resultantes da realidade social. Esta preocupação é partilhada por autores que têm vindo a trabalhar as questões da educação global, como Guilherme (2007) e Gibson, Rimmington e Landwehr-Brown (2008), que referem como finalidades desta perspetiva educativa ensinar os alunos a lidar com *global issues*, em todas as esferas, sejam elas locais, nacionais e globais, ao nível individual e coletivo, com o objetivo de estabelecer relações mais extensas e dialogar com as mais diversas culturas.

O grande objetivo final do Programa de Inglês é, pois, a participação responsável e consciente dos cidadãos. Esta participação responsável reivindica um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades de intervenção, compatíveis com uma competência global, que se deve procurar desenvolver através de metodologias ativas, com práticas letivas que apelem à cooperação e valorizem diferentes saberes, aptidões, aprendizagens e capacidades. Neste sentido, como referido no Programa, as aulas de língua inglesa devem adotar metodologias centradas no aluno, que promovam o pensamento crítico, o desenvolvimento ético-social para resolver conflitos, mediante a negociação e o trabalho colaborativo no sentido de educar para os direitos humanos e preparar os alunos como cidadãos conscientes e livres, mas comprometidos com a reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática.

Em síntese, após a leitura e análise do programa, verificou-se que este potencia a inserção curricular da educação global, entendendo a língua inglesa como meio de estabelecer o contato com outras culturas e diferenças culturais, ao mesmo tempo que



procura proporcionar o desenvolvimento das competências comunicativas e socioculturais, estas últimas assentes em valores como o respeito, a solidariedade e a equidade, tão necessários nesta sociedade globalizada.

#### **4.5 Síntese de resultados**

Após termos procedido à análise dos dados recolhidos através dos questionários, das gravações vídeo das sessões de educação global, da entrevista realizada à professora cooperante e do Programa de Inglês, sentimos a necessidade de elaborar uma síntese dos resultados, de forma a conseguirmos responder aos nossos objetivos de investigação.

Um dos nossos objetivos procurava «compreender os efeitos de um projeto de intervenção, que visa desenvolver a competência global, nos conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos». Assim, a análise estatística e de conteúdo que realizámos e expusemos acima, centrada em três categorias centrais, nomeadamente nos conhecimentos, capacidades e atitudes, deu-nos alguns indicadores relevantes para podermos compreender os efeitos do projeto.

No que se refere à análise estatística, verificámos que o projeto teve efeitos mais significativos no desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos, sobretudo relacionados com problemas globais específicos. Todavia, é digno de nota o desenvolvimento de capacidades de compreensão do ponto de vista de outros e de trabalho colaborativo, que são fundamentos da competência global. Pelos dados atrás apresentados podemos constatar que a maioria dos alunos compreendeu que o que acontece em outros locais tem relevância na vida de cada um.

No que se refere à análise de conteúdo das sessões e dos trabalhos dos alunos, podemos afirmar que os alunos ficaram mais conscientes, no sentido de se tornarem cidadãos responsáveis e ativos, que entendem que os problemas globais nos afetam a todos e que devemos ser mais responsáveis pelas nossas atitudes e mais empenhados na promoção da justiça social e da equidade.

A entrevista à professora cooperante permitiu corroborar estes resultados, tendo a professora considerado que o projeto foi benéfico para lançar a semente nos alunos do

que significa ser globalmente competente. No entanto, é preciso muito mais para o desenvolvimento de uma educação que abre os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo globalizado e as desperta para construir um mundo de maior justiça, equidade e direitos humanos para todos. Assim, parecem ser necessários projetos mais sistemáticos que, pela análise que realizámos da entrevista da professora cooperante e do Programa de Inglês, podem ter lugar na aula de língua inglesa.

Com efeito, através da análise do Programa de Inglês, verificou-se que os objetivos, finalidades, metodologias e domínios se relacionam intimamente com a educação global, entendendo-se a língua inglesa como um meio de estabelecer o contato com outras culturas e diferenças culturais, assentes em valores como o respeito, a solidariedade e a equidade. Os resultados sugerem que é possível e necessário promover o desenvolvimento da competência global na aula de língua inglesa, mobilizando e incorporando saberes e recursos que valorizem capacidades de trabalho colaborativo, de comunicação e de resolução de problemas, bem como atitudes de respeito pelo Outro.

Neste sentido, consideramos que o projeto permitiu também cumprir outro dos nossos objetivos de investigação, ajudando-nos a «compreender as potencialidades da aula de língua inglesa no âmbito de uma educação global», como uma porta aberta para outras línguas, culturas e mundivisões.

Apesar de termos consciência de que, com este projeto, os alunos desenvolveram conhecimentos sobre os problemas globais, bem como algumas capacidades e atitudes, não nos é possível, dada a breve duração do projeto (4 sessões de apenas 90 min), o calendário escolar e as limitações temporais referentes à entrega do relatório, compreender o impacto real do projeto, pois precisaríamos de mais tempo de observação e acompanhamento. Contudo, foi possível analisar o caminho que os alunos começaram a percorrer no sentido do desenvolvimento das competências que definimos para o nosso projeto, e que foram sendo reveladas ao longo das sessões, assim como na entrevista realizada à professora cooperante.

Apesar do empenho com que desenvolvemos o presente estudo, temos a consciência de que este projeto se tratou de um estudo exploratório que possui limitações, nomeadamente ao nível da recolha e análise dos dados. Assim, reconhecemos

que não foram exploradas ao máximo as vídeo gravações, já que foram limitadas pela sala onde se desenvolveu o projeto que, pelas suas dimensões e organização, não permitiu a observação de todos os alunos na realização das diferentes atividades e ouvir adequadamente o que diziam. No que se refere à análise dos dados, temos a consciência de que poderiam ter sido alvo da nossa apreciação outros aspetos, tais como, o discurso produzido pelos alunos *versus* alunas durante as sessões e o impacto do projeto em função do género.

Terminada a síntese dos resultados obtidos, avançamos então para as considerações finais do nosso estudo onde procuraremos relembrar o nosso percurso investigativo e responder, de forma sucinta, à nossa questão de investigação.

«Tenho pensamentos que se pudesse revelá-los e fazê-los viver acrescentariam nova luminosidade às estrelas, nova beleza ao mundo e maior amor no coração dos homens.»

Fernando Pessoa

## **Considerações finais**

Como começámos por referir, esta investigação teve como objetivos principais compreender os efeitos de um projeto de intervenção, que visou desenvolver a competência global, nos conhecimentos, atitudes e capacidades de um grupo de alunos do ensino secundário, e compreender as potencialidades da língua inglesa no âmbito de uma educação global.

De modo a contextualizar o nosso estudo, preocupámo-nos em desenhar um quadro teórico que refletisse, antes de mais, o contexto de globalização que caracteriza as sociedades atuais, bem como o papel da educação, em particular da educação em línguas, na formação de cidadãos globalmente competentes. Interessava-nos, sobretudo, perceber, recorrendo a bibliografia sobre o assunto, quais as potencialidades da língua inglesa no âmbito de uma educação global e em que medida podemos inserir curricularmente esta temática, tendo em conta o atual Programa de Inglês.

A segunda parte do nosso trabalho centrou-se num estudo de investigação-ação e foi organizada em quatro fases distintas: a primeira de diagnóstico, assente num inquérito por questionário sobre a competência global dos alunos; a segunda de intervenção, com a implementação de um projeto de educação global numa turma de inglês do 11.º ano; a terceira assente na recolha de dados complementares, visando compreender os efeitos do projeto (inquéritos pós-sessões e entrevista à professora cooperante); e, por fim, a quarta fase assente na análise dos dados recolhidos.

De sublinhar que, apesar de este estudo ser de tipo investigação-ação, esta intervenção didática não pode ser considerada como aportando resultados exequíveis ou «consequências visíveis», como sublinham Pardal e Lopes (2011), pois, mesmo tendo-se procedido a uma «investigação para a mudança», não é possível, com quatro sessões realizadas num mês, avaliar com rigor o impacte do trabalho desenvolvido junto dos

alunos. Deste modo, sublinhamos que, por se tratar de uma intervenção pontual, estes dados não permitiram concluir que tenha existido uma transformação significativa da percepção dos alunos, nem um desenvolvimento visível da sua competência global.

Portanto, nesta fase, interessa-nos sobretudo analisar o contributo deste projeto a dois níveis: para a aquisição de conhecimentos sobre assuntos global e para a mudança das representações dos alunos, levando-os a pensar criticamente e a participar no mundo que nos rodeia, acreditando que podemos ser importantes para a mudança se agirmos, mesmo que seja através de pequenos passos.

Assim, como vimos na análise das respostas ao questionário e na análise de conteúdo das sessões e dos trabalhos dos alunos, o projeto de educação global teve efeitos mais significativos nos conhecimentos dos alunos, sobretudo relacionados com problemas globais específicos relevantes para a vida de cada um. No que se refere às capacidades, os resultados dos questionários revelaram uma maior capacidade dos alunos para trabalhar em grupo, para comunicar e expressar o seu ponto de vista, para reconhecer características de outras culturas, bem como outros pontos de vista. Já no que se refere às atitudes, os alunos revelaram uma maior consciência dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades e mostraram uma maior capacidade para agir e assumir responsabilidades por um mundo mais justo.

Face a estes resultados, acreditamos que o estudo respondeu ao primeiro objetivo proposto, ajudando-nos a compreender os efeitos de um projeto de intervenção, que visou desenvolver a competência global, nos conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos.

No que respeita ao segundo objetivo proposto, ou seja, compreender as potencialidades da aula de língua inglesa no âmbito de uma educação global, feita a análise do Programa de Inglês, verificámos que as finalidades, objetivos, competências e metodologias estão em consonância com as definições de educação global e de aluno globalmente competente presentes em vários documentos (cf. Conselho da Europa, 2002; Mansilla & Jackson, 2011; Oxfam, 2006; Peterson & Warwick, 2015). De igual modo, a análise da entrevista à professora cooperante e a intervenção didática em si, sugerem que a aula de língua inglesa é um espaço adequado para o desenvolvimento de projetos

de educação global, tendo em conta não só os objetivos e finalidades desta disciplina, mas, principalmente, os domínios do programa.

A escola, em geral, e a aula de língua inglesa, em particular, devem ambicionar desempenhar com sucesso a tarefa imprescindível de promover uma educação global dos alunos, sendo, para isso, necessária uma mudança, no sentido de tornar estes espaços locais de procura incessante e de afirmação de uma competência global ativa, exigente e responsável. Como local de convergência e acolhimento de diferentes culturas e de potenciais conflitos, a aula de língua inglesa pode, de igual modo, desenvolver a competência global, ou seja, os conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos que lhes vão permitir compreender e participar em sociedades globalizadas e em permanente transformação.

Este estudo, banhado numa investigação-ação e direcionado para a mudança, respondeu, assim, à nossa questão inicial:

- Como podemos desenvolver a competência global dos alunos portugueses do ensino secundário nas aulas de língua inglesa?

Concluímos que o desenvolvimento de uma competência global deve basear-se e apoiar-se em modelos e práticas educativas que fomentem a melhoria do comportamento do ser humano ao nível da justiça, respeito pela diferença, cooperação, sustentabilidade, solidariedade e de formas de convivência e comunicação, que valorizem a autonomia, o diálogo, o envolvimento e a participação na vida da comunidade. A aula de língua inglesa procura o desenvolvimento desse cidadão de facto, através das competências desenhadas no programa, nomeadamente a nível sociocultural.

Ao assumir uma perspetiva educativa centrada na educação global na aula de língua inglesa, o professor permite ao aluno sentir que o saber não é apenas uma acumulação de conhecimentos técnico-científicos, mas sim uma forma de o preparar para enfrentar o mundo, permitindo-lhe resolver situações até então desconhecidas. Como pontua Paige (2002),

«our future and the future of our [students] is inextricably linked to the complex challenges of the global community. And for our [students] to be prepared to their place in that world and rise to those challenges, they must first understand it» (apud Gibson, Rimmington, & Landwehr-Brown, 2008, p. 11).

Um desses desafios é a diversidade linguística e cultural que perpassa as sociedades atuais. Todavia, como defendem Lourenço (2013) e Mansilla e Jackson (2011), a diversidade linguística e cultural atual deve ser vista como uma oportunidade para a construção de sociedades mais respeitadoras, inclusivas, justas e humanas. Nesse sentido, a aprendizagem de línguas estrangeiras permite aos alunos conhecer novos mundos, tornando-os mais conscientes e mais críticos em relação à sua própria cultura.

Particularmente, a aprendizagem da língua inglesa pode funcionar como um instrumento central de aprendizagem na educação contemporânea. Esta posição é defendida por Guilherme (2007), ao conceber o ensino e aprendizagem de inglês como língua global como meio para se alcançar a cidadania cosmopolita. Já Della Chiesa, Scott e Hinton referem a importância da aquisição de uma consciência global num mundo de vários saberes e culturas, de várias pertenças, de incertezas e de complexidades, de *global issues*, porque

«raising global awareness, at individual as well as societal level, might well represent, in the framework of «local/global» dialects, a key to a better (reception of) globalization, thus contributing to a better world» (2012, p. 46).

Neste sentido, ter uma consciência global e ser globalmente competente convertem-se em sinónimos de educação global permanente, a partir da reflexão constante de que tudo está interligado e de que é necessário agir localmente, num micro-espço, de modo a ajudar num macro-espço, isto é, globalmente. Esta foi e é a minha filosofia e a minha finalidade enquanto professora: conseguir cativar, nem que seja um só aluno, um só cidadão para o mundo. «Let's dream: it is not forbidden yet...» (Della Chiesa, Scott, & Hinton, 2012, p. 46).

## Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo (3ª edição)*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bizarro, R. (Ed.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectivas?* Porto: Areal Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas de la ciudadanía y aprendizaje de las lenguas. In R. Bizarro (Ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectivas?* Porto: Areal Editores.
- Byram M. (2002). Foreign language education as political and moral education – an essay. *Language Learning Journal*, 26(1), 43-47.
- Byram, M. (2008). Policies and politics in European language teaching. *Intercompreensão* 14, 10-31.
- Byram, M. (2012). A note on internationalisation, internationalism and language teaching and learning. *The Language Learning Journal*, 40(3), 375-381.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Comissão Europeia. (2004). *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística: Plano de Acção 2004-2006*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa. (2002). *Declaração de Maastricht sobre Educação Global*. Disponível online in <http://www.cidac.pt/files/6313/8513/1457/Guia-ptico-para-a-educacao-global.pdf> (consultado em 17/06/2015).
- Conselho Europeu. (2000). *Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa*. Lisboa: União Europeia. Disponível online in [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_pt.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm) (consultado em 20/09/15).
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Delors, J. (Ed.). (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI)*. São Paulo: Edições ASA.
- Della Chiesa, B., Scott, J., & Hinton, C. (Eds.). (2012). *Languages in a Global World – Learning for Better Cultural Understanding*. s.l.: OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation. <http://www.asiapacificmle.net/wp-content/uploads/2013/03/OECD-Languages-in-a-Global-World.pdf>
- Elliott, J. (1991). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia – Desarrollo por Tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Gibson, K. L., Rimmington, G. M., & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review*, 30(1), 11-23.
- Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7 (1), 72-90.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Princípia.
- Hicks, D., & Holden, C. (Eds.). (2007). *Teaching the Global Dimension: Key Principles and Effective Practice*. Abingdon: Routledge.
- Johnson, P. R., Boyer, M. A. B., & Brown, S. W. (2011). Vital interests: cultivating global competence in the international studies classroom. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 503-519.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research (2nd edition)* (pp. 271-330). Thousand Oaks: Sage.
- Ladkin, D. (2004). Action Research. In C. Searle, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 536-548). London: Sage.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento). <http://ria.ua.pt/handle/10773/11428>
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Education for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society. <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>
- Mendes, L. M. (2005). *A Dimensão Política da Educação em Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado não publicada).
- Ministério da Educação. (2004). *Programa de Inglês (nível continuação) para os 10º, 11º e 12.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ingles\\_10\\_11\\_12\\_cont.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf) (consultado a 17/09/2015).

- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Oxfam (2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. London: Oxfam GB.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Peterson, A., & Warwick, P. (2015). *Global Learning and Education: Key Concepts and Effective Practice*. Abingdon: Routledge.
- Perrenoud, P. (2000). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Revista Pátio*, 11, 15-19.
- Pocinho, M. (2009). *Estatística I – Teoria e Exercícios Passo-a-passo*. Coimbra: ISMT.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (5.ª edição)*. Lisboa: Gradiva.
- Sampedro, R. & Hillyard, S. (2004). *Global Issues: Resource Book for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Standish, A. (2014). What is global education and where is it taking us? *The Curriculum Journal*, 25 (2), 166-186.
- Tochon, F. V. (2009). The key to global understanding: World languages education – Why schools need to adapt. *Review of Educational Research*, 79(2), 650-681.
- Zhao, Y. (2009). Needed: Global Villagers. *Teaching in the 21st Century*, 67(1), 60-65.

## Sitografia

*American Council on the Teaching of Foreign Languages: Learning Languages for Global Competence*

<https://actflregionalworkshop.wikispaces.com/file/view/AFLA+Keynote+Excerpts+-+Global+Competence+-+Sep+2014.pdf> (consultado a 3 de junho de 2015).

*Educating for Global Competence: The Value of Multilingualism*

<http://mes.sccoe.org/bwlct/about/BWLCT%20Doc%20Library/EGC%20-%20Educating%20Global%20Competence.pdf> (consultado a 6 de maio de 2015).

*Global Awareness Weekly:* <http://paper.li/cendrinemedia/1345147505> (consultado a 23 de janeiro de 2015).

*Global Education:* <http://www.globaleducation.edu.au/> (consultado a 18 de janeiro de 2015).

*Global Teacher Education:* <http://www.globalteachereducation.org/> (consultado 18 de janeiro de 2015).

*Global Worlds:* <http://www.globalwords.edu.au/> (consultado a 17 de janeiro de 2015).

*NEA Policy Brief: Global Competence is a 21st Century Imperative*

[http://www.nea.org/assets/docs/HE/PB28A\\_Global\\_Competence11.pdf](http://www.nea.org/assets/docs/HE/PB28A_Global_Competence11.pdf) (consultado a 15 de abril de 2015).

*United Nations Global Classrooms:* <http://www.unausa.org/global-classrooms-model-un> (consultado a 23 de maio de 2015).

# Anexos



## Anexo 1. Questionário sobre competência global (pré-sessões)

### Global Competence Questionnaire

General Questions About Yourself		
Age: <input type="text"/>	Gender: Male <input type="text"/> Female <input type="text"/>	Grade: <input type="text"/> Class: <input type="text"/>

### Instructions for completing the questionnaire

This questionnaire is designed to assess your global competence, that is, the knowledge, skills and attitudes that will allow you to understand, participate in and interact critically with our global society as an empowered citizen. Please take the time to carefully read each question by putting a cross on the answer that best applies to your case, as in the following example.

	To a great extent	Somewhat	Very little	Not at all
I enjoy travelling abroad.		X		

#### 1. Knowledge

Below are some general statements referring to your knowledge of global issues. Say **how true** the following statements are for you.

	To a great extent	Somewhat	Very little	Not at all
1.1. I am familiar with world history.				
1.2. I have general knowledge about the major geographical and cultural areas of the world.				
1.3. I am aware that not everybody in the world has the same rights.				
1.4. I am aware that global issues affect my own life.				
1.5. I understand the economics of global trade.				
1.6. I am aware of the advertising techniques used by major companies and brands.				
1.7. I am aware of the major environmental problems that affect our world today.				
1.8. I understand that members of different cultures view the world in different ways.				

## 2. Skills

Below are some general statements referring to your argumentation, communication, collaboration, negotiation, and problem-solving skills. Say **how true** the following statements are for you.

	To a great extent	Somewhat	Very little	Not at all
2.1. I can use appropriate verbal and non-verbal strategies to effectively communicate with diverse audiences.				
2.2. I can select and use appropriate technology and media to make a presentation in class.				
2.3. I can analyze, integrate, synthesize, and appropriately cite sources of evidence to expose my point of view on a specific subject.				
2.4. I am good at working collaboratively in a group on class projects.				
2.5. I am able to resolve problems without losing control of my emotions.				
2.6. In an argument, I can see things from the other person's point of view.				
2.7. I am able to examine the common and the diverse traits of other cultures.				
2.8. I am able to generate alternative projections for the future and weigh potential future scenarios.				

## 3. Attitudes

Below are some general statements referring to your attitudes towards diversity and inclusion, social justice and freedom, human rights, volunteering and environmental problems. Say **how true** the following statements are for you.

	To a great extent	Somewhat	Very little	Not at all
3.1. I enjoy travelling abroad.				
3.2. I take advantage of opportunities to learn another language and its culture.				
3.3. I am comfortable interacting with people from other cultures.				
3.4. I am curious about global current events.				

3.5. I believe that everyone should have the same rights and freedoms.				
3.6. I consider myself an eco-friendly person.				
3.7. I enjoy getting involved in volunteering.				
3.8. I am not afraid of taking action and assuming responsibilities to make the world a more equitable and sustainable place.				

In two weeks you will be participating in global education activities. Name the three words that better describe what you anticipate these activities will be like.

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**Comments:**

Do you have any comments about this questionnaire? We welcome your comments about the questionnaire in general or about specific questions, especially any that were unclear or confusing to you.

---



---



---



---

**Thank you for your help completing this questionnaire!**



## Anexo 2. Questionário sobre competência global (pós-sessões)

### Global Competence Questionnaire

General Questions About Yourself		
Age: <input type="text"/>	Gender: Male <input type="text"/> Female <input type="text"/>	Grade: <input type="text"/> Class: <input type="text"/>

### Instructions for completing the questionnaire

This questionnaire is designed to assess your global competence, that is, the knowledge, skills and attitudes that will allow you to understand, participate in and interact critically with our global society as an empowered citizen. Please take the time to carefully read each question by putting a cross on the answer that best applies to your case, as in the following example.

	To a great extent	Somewhat	Very little	Not at all
I enjoy travelling abroad.		X		

#### 1. Knowledge

Below are some general statements referring to your knowledge of global issues. Say **how true** the following statements are for you.

	To a great extent	Somewhat	Very little	Not at all
1.1. I am familiar with world history.				
1.2. I have general knowledge about the major geographical and cultural areas of the world.				
1.3. I am aware that not everybody in the world has the same rights.				
1.4. I am aware that global issues affect my own life.				
1.5. I understand the economics of global trade.				
1.6. I am aware of the advertising techniques used by major companies and brands.				
1.7. I am aware of the major environmental problems that affect our world today.				
1.8. I understand that members of different cultures view the world in different ways.				

## 2. Skills

Below are some general statements referring to your argumentation, communication, collaboration, negotiation, and problem-solving skills. Say **how true** the following statements are for you.

	To a great extent	Somewhat	Very little	Not at all
2.1. I can use appropriate verbal and non-verbal strategies to effectively communicate with diverse audiences.				
2.2. I can select and use appropriate technology and media to make a presentation in class.				
2.3. I can analyze, integrate, synthesize, and appropriately cite sources of evidence to expose my point of view on a specific subject.				
2.4. I am good at working collaboratively in a group on class projects.				
2.5. I am able to resolve problems without losing control of my emotions.				
2.6. In an argument, I can see things from the other person's point of view.				
2.7. I am able to examine the common and the diverse traits of other cultures.				
2.8. I am able to generate alternative projections for the future and weigh potential future scenarios.				

## 3. Attitudes

Below are some general statements referring to your attitudes towards diversity and inclusion, social justice and freedom, human rights, volunteering and environmental problems. Say **how true** the following statements are for you.

	To a great extent	Somewhat	Very little	Not at all
3.1. I enjoy travelling abroad.				
3.2. I take advantage of opportunities to learn another language and its culture.				
3.3. I am comfortable interacting with people from other cultures.				
3.4. I am curious about global current events.				

3.5. I believe that everyone should have the same rights and freedoms.				
3.6. I consider myself an eco-friendly person.				
3.7. I enjoy getting involved in volunteering.				
3.8. I am not afraid of taking action and assuming responsibilities to make the world a more equitable and sustainable place.				

Name the three words that better describe the global activities that you participated in.

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**Comments:**

Do you have any comments about this questionnaire? We welcome your comments about the questionnaire in general or about specific questions, especially any that were unclear or confusing to you.

---



---



---



---

**Thank you for your help completing this questionnaire!**

### Anexo 3. Declaração de consentimento

**A COMPETÊNCIA GLOBAL NA AULA DE LÍNGUA INGLESA:  
Como preparar os alunos para viver e agir no mundo atual?**

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO**

Exmo(a) Encarregado de Educação,

Encontro-me a realizar um projeto de investigação no âmbito da unidade curricular *Seminário de Investigação em Didática de Línguas*, do Mestrado em Ensino de Inglês e Línguas Estrangeiras (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, da Universidade de Aveiro.

Este projeto tem o título provisório «A competência global na aula de língua inglesa: Como preparar os alunos para viver e agir no mundo atual?» e pretende desenvolver a competência global dos alunos, assim como compreender as potencialidades da língua inglesa no âmbito de uma educação global. Para tal, recorrei á aplicação de questionários aos alunos antes e após o projeto e gravação áudio e vídeo das aulas de língua inglesa.

Toda a informação recolhida neste projeto será tratada com a maior confidencialidade, estando garantido o anonimato dos participantes em todas as fases do mesmo, nomeadamente, na divulgação dos resultados.

Agradeço, desde já, toda a cooperação que possa vir a prestar a este projeto.

A investigadora, Elisa Andreia Moreira de Carvalho Penafiel, 27 de Fevereiro de 2015

-----  
**AUTORIZAÇÃO**

Eu,

\_\_\_\_\_, declaro que a autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ no projeto de investigação intitulado *A competência global na aula de língua inglesa: Como preparar os alunos para viver e agir no mundo atual?*, bem como a captação de som e imagem (vídeo e fotografia) das suas interações.

Assinatura, \_\_\_\_\_ Local e data \_\_\_\_\_

## Anexo 4. Planificação da sessão 1

<b>GRADE:</b> 11 <sup>th</sup> <b>NO OF STS:</b> 26	<b>TOPIC:</b> Global Education <b>SUBTOPIC:</b> Fair Trade	<b>SUBJECT:</b> English <b>LENGTH OF THE LESSON:</b> 90 min. <b>TIME:</b> 11:55 am to 1:25 pm
<b>LEARNING OUTCOMES</b> By the end of this lesson students are expected to: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identify global issues, generate questions and explain its significance;</li> <li>• Provide examples to demonstrate understanding of the concepts, rules and situations;</li> <li>• Develop arguments based on compelling evidence;</li> <li>• Interact in pairs and in groups;</li> <li>• Become aware of fair trade and child labour;</li> <li>• Be able to name some benefits of fair trade;</li> <li>• Select specific information by listening to and watching a video.</li> </ul> <b>AIMS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To develop multicultural literacy and global awareness;</li> <li>• To develop critical awareness;</li> <li>• To develop reading/listening/speaking skills;</li> <li>• To expand vocabulary knowledge on the topic.</li> </ul>		
<b>SOCIO-CULTURAL CONTENT</b> Global connections, global issues, environmental issues.		<b>COMMUNICATION</b> Giving opinions, answering questions, writing an opinion.
<b>VOCABULARY</b> Basic human needs, global issues, global education, global competence.		<b>GRAMMAR</b> No specific one.
<b>SKILLS</b> Listening, reading, speaking and writing.		<b>EVALUATION</b> Direct observation in the classroom. Individual and group diagnostic assessment of reading skills / listening.
<b>AIDS:</b> Pen drive, CD player, board, computer, data show, worksheets		

**Class Number: 63 (90')**

**DATE:** 13<sup>th</sup> of March 2015

**TRAINEE TEACHER:** Andreia Carvalho

**LESSON PLAN NUMBER 1**

NAME/TYPE OF ACTIVITY	AIMS	PROCEDURES	INTERACTION	MATERIALS	TIME
<b>Warm up</b>	Warm up Get Sts attention	The teacher greets the students and asks them how they are feeling. The teacher tells the students that the summary will be written at the end of lesson.	T ↔ Sts	Board Pen	2 min.
<b>Warm up</b>       <b>Speaking</b> <b>Reading</b>	Practise listening and dialogue  Get Sts speaking and interacting in class	<p>The teacher asks the students if they remember the topic of the questionnaire that they had to complete in a previous lesson and expects answers such as global competence, global education, communication with others, travelling...</p> <p>The teacher projects 3 headlines from online newspapers with a local, a national and a global issue, and asks students to read the headlines out loud trying to explain the meaning of local, national and global.</p> <p>Afterwards the teacher hands out 3 headlines from diverse online newspapers and asks students to work in pairs and match the headlines to local, national and global issues. At the end of this task the students say which news articles they have and explain what kind of issue it is. With this activity the teacher expects that all the students understand the meaning of local, national and global issues.</p> <p>The teacher projects a PowerPoint with some questions and asks students to compare their impressions with a colleague and then share them with the rest of the class.</p>	<p>Sts ↔ T Sts ↔ Sts T ↔ Sts</p>	<p>Projector Computer Board Pen</p> <p>Newspaper headlines</p> <p>PPT with questions</p>	15 min.
<b>Listening</b> <b>Speaking</b>	Practise listening and dialogue  Get Sts speaking and	<p>The teacher asks the students: Do you think global issues can affect us? Let me give you an example: Do you like chocolate? Do you know where it comes from? Where do cocoa trees grow? Let's find out...</p> <p>The teacher shows students a world map for them to point out some places</p>	<p>T ↔ Sts Sts ↔ T Sts ↔ Sts</p>	<p>Projector Computer Picture with a map</p>	15 min.

	interacting in class	<p>where cocoa trees grow and asks them: Why do they grow in those places? Why can't they grow in Portugal?</p> <p>Next the teacher shows students a chocolate bar and asks them: What do you know about chocolate? What makes chocolate so special? Why do many people like it? The teacher gives each student a piece of chocolate for them to taste while they are thinking about the questions.</p> <p>Afterwards the teacher shows students some pictures of chocolate seeds (often called beans) and explains that they grow on football-shaped pods, and then the farmers ferment and dry them to form cocoa.</p> <p>Then the teacher explains students that around the world people spend billions a year on chocolate and, thanks to expanding population size and growing numbers of people in the developing world who can afford chocolate, demand may outstrip supply in the near future. Let's find out why...</p>		<p>Chocolate bars</p> <p>Picture with cocoa</p>	
<p><b>Listening</b> <b>Writing</b> <b>Reading</b> <b>Speaking</b></p> <p><b>Watching a video</b></p>	<p>Acquire new vocabulary.</p> <p>Practise listening, reading and dialogue</p> <p>Get Sts speaking and interacting in class</p>	<p>The teacher hands out a text about "The future of chocolate" and the cocoa chain, and asks students to read it in silence and complete the exercises. Afterwards the teacher asks some questions about the text and explains the meaning of words they don't understand. At the end students read the text out loud and write the answers to the worksheet on the board.</p> <p>The teacher shows a picture of a child working on a cocoa farm and asks students to describe it. Next the teacher asks students if they think that all the children who work on the cocoa farm have already tried the sweet chocolate they have just tasted. After the students' answers the teacher shows a video and asks them to pay attention to the number of children who work on cocoa farms and to describe what they do on those farms. During the presentation the teacher stops the video at 2m04s with the sentence "but there are ways to help".</p> <p>Then in a dialogue between the students and the teacher, she asks them some questions about the video: How can this global issue affect us? Are there ways to help farmers and prevent child labour? Who can help? How? After this dialogue the teacher shows the last seconds of the video where the fair trade logo appears.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=mk9b3jbJroM">https://www.youtube.com/watch?v=mk9b3jbJroM</a></p>	<p>T ↔ Sts Sts ↔ T Sts ↔ Sts</p>	<p>Worksheet "The future of chocolate"</p> <p>Picture of a child working on a cocoa farm</p> <p>Video of "Fair Trade"</p>	35 min.

<b>Reading Writing Speaking</b>	Practise listening, reading, writing and dialogue	<p>The teacher asks students if they have ever seen the fair trade logo and if they know the meaning of this expression and why it might be connected with chocolate. The students write their answers on their notebooks. Then the teacher projects one sentence and asks students to write a paragraph giving their opinion about the accuracy of this sentence and the issue that they have studied. The teacher asks some students to read their texts out loud.</p> <p>The sentence is:  «The essence of global issues is a recognition that the people of the world are inexorably linked and that, in today's world, that which touches some touches us all.»</p>	Sts ↔ Sts	<p>Worksheet  “The future of chocolate”</p> <p>PPT with the sentence</p>	20 min.
<b>Ending the lesson</b>	End the lesson	The teacher asks the students about what they have done and talked about in this lesson and writes the summary on the board. The teacher dismisses the class.	T ↔ Sts Sts ↔ T	Board Pen	3 min.



## Anexo 5. Exemplos de problema global, nacional e local

### NEWS

#### GLOBAL ISSUE



Every time winter's extreme cold claims a life, we have failed the homeless

Severe winter weather is predictable. Governments need to take responsibility for the poor and homeless dying on their streets

Donnie Prince, who is homeless, tries to stay warm on top of a steam grate outside the Federal Trade Commission in Washington DC.

### NEWS

#### NATIONAL ISSUE

Young people are fleeing Portugal in droves.



The rise in emigration might just herald the emergence of a more self-sufficient, curious, and less spoiled generation.

### NEWS

#### LOCAL ISSUE

Ontario calls on feds to ramp up rail safety after recent derailments



## Anexo 6. Múltiplos problemas globais, nacionais e locais

### NEWS



#### GLOBAL ISSUE

Climate 'our biggest issue'. Kirk leader calls for tougher action to protect the planet. Chalmers says the developed world, including steel plants in China, is to blame for problems linked to climate change.

### NEWS



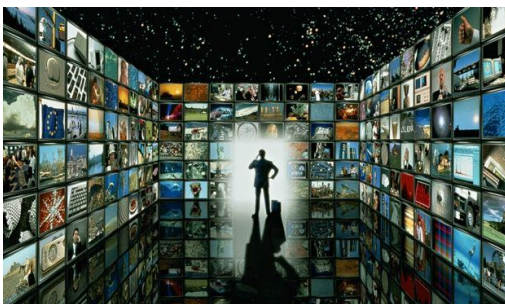
#### GLOBAL ISSUE

What are multinationals doing to champion rights of millions trapped in modern-day slavery?

With almost 21 million people working in forced labour conditions in the global economy, companies are being made to

clean up their act

### NEWS



#### GLOBAL ISSUE

CES 2015: six technological changes marketers need to know about

From a world where everything is monitored to cognitive outsourcing, we explain what this year's CES show means for marketing professionals

In a world where screens are everywhere, marketers must stop their obsession with the digital divide.

# NEWS

## GLOBAL ISSUE



Crises in Middle East and Africa lead to fourfold increase in migration to Europe  
Onus on EU to formulate strategy as conflict in Syria and forced conscription in Eritrea lead to arrival of 170,000 migrants on Italian shores in 2014

Migrants from sub-Saharan Africa crowd on to an Italian ship after being rescued last May in the Mediterranean. The number of migrants arriving in Italy quadrupled in 2014.

# NEWS

## GLOBAL ISSUE

World Oil price fall



How oil price fall will affect crude exporters – and the rest of us

Lower oil prices will hit the Russian economy, the US fracking industry and Iran, but could be good for shoppers and firms in the UK, and delay the long-expected interest rate rise.

# NEWS

## GLOBAL ISSUE

Educate women and their community will prosper. Deny them education and the world will suffer



We both grew up in Australia, where our education provided strong foundations to meet our potential as female leaders. Millions of girls throughout the world deserve the same chance.

Afghan refugees and internally displaced Pakistani girls attend their classes at a makeshift school.

# NEWS

## NATIONAL ISSUE

Portugal's prime minister plans more cuts to health and education



spending

Pedro Passos Coelho chooses not to raise taxes again in order to meet stringent targets set by international lenders

Portugal's prime minister Pedro Passos Coelho's previous budget measures were rejected by the constitutional.

# NEWS

## NATIONAL ISSUE



Portugal uses EU bailout cash to shore up troubled Banco Espírito Santo

Almost €5bn injection should stave off the collapse of Portugal's biggest bank, after losses wiped out its capital buffers

Carlos Costa, governor of the Bank of Portugal, confirms the crisis-hit Banco

Espírito Santo (BES) would receive a bailout amid fear of a bank run.

# NEWS

## NATIONAL ISSUE



Snow problem! How other nations deal with winter weather

In Sweden, snow-readiness is as deeply ingrained in the national psyche as it is in the statutes

Two school children with backpacks on country road in Scandinavia.



# NEWS



## NATIONAL ISSUE

### Japan to restart nuclear reactors

Nuclear watchdog gives go-ahead to switch two reactors back on but Shinzo Abe faces uphill battle to win over sceptical public

Sendai nuclear power plant in southern Japan. The local communities must sign off on the restarts before they can happen.

# NEWS



## NATIONAL ISSUE

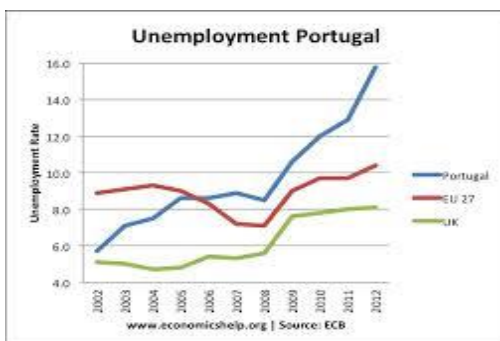
### Giant wave takes weather watchers by surprise in Portugal

Residents of Foz de Douro, Porto, watch stormy Atlantic waves roll into the bay on Monday, when suddenly one wave crashes over the sea wall, flooding the street

and causing pandemonium. Waves of up to 60ft (18 metres) have been recorded along the Portuguese coast this week as coastal areas experience tidal surge.

# NEWS

## NATIONAL ISSUE



Portugal's unemployment rate hits 18%  
Portugal's first quarter figures reveal spike in unemployment rates, with government cuts expected to harm growth further

# NEWS

## LOCAL ISSUE



### How Lake District holiday homeowners are pushing out local residents

Close to 70% of homes in one village, according to head teacher, are not regularly occupied

A recently sold house in the village of Elterwater.

# NEWS

## LOCAL ISSUE



### British man and granddaughter drown in Portugal

Grandmother survives after being given first aid by paramedics on Salgado beach in Nazare, north of Lisbon

Firemen prepare to carry the body of a 5-year-old girl that drowned along with her 65-year-old grandfather in the waters at Salgado Beach.

# NEWS

## LOCAL ISSUE



### Villagers fight to save local hero teacher from being deported

An attempt to send a respected headteacher back to the US has raised hackles in Scotland

Teacher David MacIsaac, who is facing deportation, with his wife Susan McKay

# NEWS

## LOCAL ISSUE



Front shock kills the mother and leaves the son in very serious condition

A head-on collision between two cars caused, this Saturday morning, one dead and one seriously injured, both from the same family, EN 15, Croca, Penafiel.

# NEWS

## LOCAL ISSUE



Fire in a house in Penafiel kills a man

A man died on Sunday morning following a fire at a house in Penafiel.

## Anexo 7. *Brainstorming ideas sobre os problemas globais*

Think about this and share with us



Help me

- *How are people's lives affected by global issues?*
- *How are health, education, and human rights tied to quality of life?*
- *Do some people benefit at the expense of others?*
- *What is Earth's capacity to supply food, water and energy?*

## Anexo 8. *Cocoa Roots*

Where does the cocoa tree grow?





## Anexo 9. O processo de fermentação do cacau

### COCOA BEANS AND THE FERMENTATION PROCESS

Slide 1



Slide 2



## Anexo 10. Ficha de trabalho: *The future of chocolate*

### 1. Read the article

#### THE



*Demand for cocoa is predicted to rise by 30% by 2020 but without empowering and investing in small-scale farmers, the industry will struggle to provide sufficient supply.*

Steady growth over the last hundred years has transformed the chocolate confectionary market into an \$80bn a year global industry. But unbeknownst to most consumers, some of the chocolate they buy will have partly been the product of slavery and child labour in West Africa. But then again, now with demand forecast to outstrip supply, a crisis is looming for the industry. Around 3.5 million tonnes of cocoa are produced each year. But rising incomes in emerging markets like India and China, combined with anticipated economic recovery in the rich North, have led to industry forecasts of a 30% growth in demand to more than 4.5 million tonnes by 2020. This should be good news for farmers and businesses alike. But complacency and disregard for the livelihoods of more than five million small-scale family farmers who grow 90% of the world's cocoa mean that the industry may simply be unable to provide sufficient supply to meet the demand.

Cocoa prices are volatile and influenced by many factors. In 2000, oversupply of beans saw prices slump<sup>1</sup> to a 27-year low of around \$714 a tonne. Then prices rocketed to a 32-year high of \$3,775 a tonne in 2011. Even as cocoa prices rise, farmers have not been capturing their fair share. Growers in West Africa are likely to receive just 3.5% to 6.4% of the final value of a chocolate bar, depending on the percentage of cocoa content – a disastrous fall compared with 16% in the late 1980s. By contrast, the manufacturers' share has increased from 56% to 70% and the retailers' from 12% to 17% over the same period.

Low prices paid to farmers result in low productivity and poverty in farming communities. Farmers use out-dated farming methods and lack resources to invest in fertilisers or in replacing ageing trees past their peak<sup>2</sup> productivity. Cocoa growers are typically illiterate subsistence farmers who grow cocoa alongside staple food crops<sup>3</sup> to provide the main cash income to pay school fees, medical bills and other household necessities. Their communities have poor education and healthcare services and lack electricity and decent sanitation, with water only available from communal wells.

Yet, over the years, there has been a growing recognition that child labour is a serious and systemic problem in cocoa production. The global scope of the problem becomes apparent when one considers that it is not just West African governments and farmers who are involved in the trade chain, but also chocolate manufacturers, supermarkets and finally consumers, all of these parties are, after all, implicated in global networks and exchanges that perpetuate slavery, trafficking and child labour.

Furthermore, underlying some farmers' decisions to replace paid labour with unpaid forced child labour are economic factors such as unstable cocoa bean prices. Many chocolate companies are waking up to the situation, and to the fact that Fairtrade can be part of a solution, helping to ensure decent incomes for farmers and a long-term supply of quality product to companies and guarantees slave-free chocolate production.

**Glossary:** <sup>1</sup> Slump = fall <sup>2</sup> Peak = greatest quantity  
<sup>3</sup> Staple food crops = part of the standard diet of a given population

**Adapted from:** *The Guardian* online  
(<http://www.theguardian.com/sustainable-business/fairtrade-partner-zone/chocolate-cocoa-production-risk>)

**2. Match the words to the appropriate meaning.**

Words		Meaning
1. steady (L.1)	<input type="text"/>	a) exceed
2. outstrip (L.7)	<input type="text"/>	b) subsistence
3. looming (L.8)	<input type="text"/>	c) unstable
4. livelihoods (L.16)	<input type="text"/>	d) regular
5. volatile (L.21)	<input type="text"/>	e) imminent

**3. Find evidence in the last three paragraphs to support these statements.**

- a) Accountability to put an end to slavery practices lies with the industry, governments and of course the consumers, you and me.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- b) There is an answer that assures consumers of how cocoa was produced and pressures chocolate companies into tackling the issue.

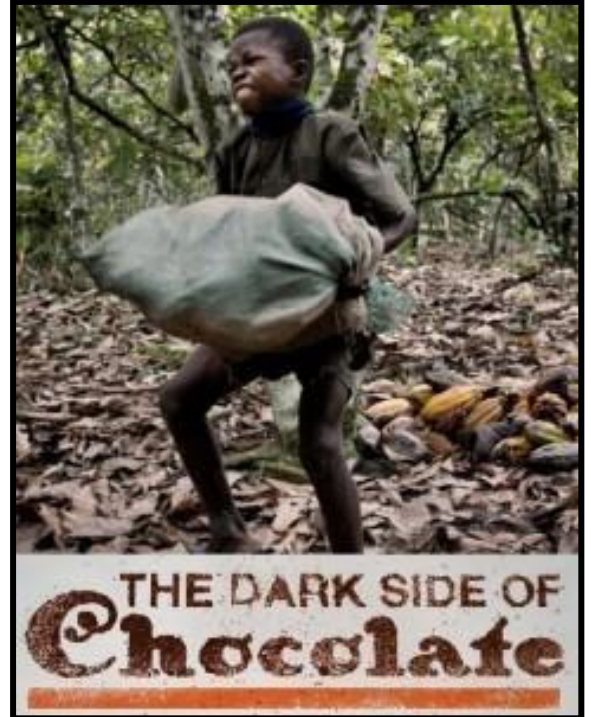
**4. Explain the meaning of the following expressions in your own words.**

- a) for the livelihoods (*line 16*)
- b) oversupply of beans (*line 22*)
- c) out-dated farming methods (*line 36*)
- d) in global networks (*line 55*)



## Anexo 11. O lado negro do chocolate

DESCRIBE THESE PICTURES



## Anexo 12. Frase para comentar

What does this sentence mean?



“The essence of global issues is a recognition that the people of the world are inexorably linked and that, in today’s world, that which touches some touches us all.”

## Anexo 13. Planificação da sessão 2

<b>GRADE:</b> 11th <b>NO OF STS:</b> 26	<b>TOPIC:</b> Global Education <b>SUBTOPIC:</b> Poverty	<b>SUBJECT:</b> English <b>LENGTH OF THE LESSON:</b> 90 min. <b>TIME:</b> 11:55 am to 1:25 pm
<b>LEARNING OUTCOMES</b> By the end of this lesson students are expected to: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identify global issues, generate questions and explain its significance;</li> <li>• Develop arguments based on compelling evidence;</li> <li>• Interact in pairs and in groups;</li> <li>• Name some of the effects of poverty on society/children and of exclusion from education;</li> <li>• Connect one's life and experiences to the lives and experiences of others;</li> <li>• Select specific information by listening to and watching videos and a song.</li> </ul> <b>AIMS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To develop multicultural literacy and global awareness;</li> <li>• To develop reading/listening skills;</li> <li>• To develop the ability to clarify/express one's opinion in a critical way;</li> <li>• To expand vocabulary knowledge on the topic.</li> </ul>		
<b>SOCIO-CULTURAL CONTENT</b> Global connections, global issues, environmental issues.		<b>COMMUNICATION</b> Giving opinions, answering questions, writing an opinion.
<b>VOCABULARY</b> Basic human needs, global issues, global education, global competence.		<b>GRAMMAR</b> No specific one.
<b>SKILLS</b> Listening, reading, speaking and writing.		<b>EVALUATION</b> Direct observation in the classroom.
<b>AIDS:</b> Pen drive, CD player, board, computer, data show, worksheets		

NAME/TYPE OF ACTIVITY	AIMS	PROCEDURES	INTERACTION	MATERIALS	TIME
<b>Warm up</b>	Warm up Get Sts attention	The teacher greets the students and asks them how they are feeling. The teacher informs the students that the summary will be written at the end of the lesson.	T ↔ Sts	Board Pen	2 min.
<b>Warm up</b>  <b>Speaking</b> <b>Reading</b>	Practise listening and dialogue  Get Sts speaking	The teacher asks the students if they remember last lesson's topic and expects answers such as global issues, child labour, chocolate industry, fair trade... Then the teacher projects some cartoons and asks the students to comment on them and to identify the main topic being portrayed in these cartoons. With this activity the teacher expects that all students understand that global issues are connected and we can take small steps to build the world that we want.	Sts ↔ T Sts ↔ Sts T ↔ Sts	Projector Computer Board Pen  PPT with cartoons about global issues	10 min.
<b>Listening</b> <b>Speaking</b> <b>Writing</b>	Practise listening and dialogue  Get Sts speaking and interacting in class	Thereafter the teacher writes on the board the word <b>POVERTY</b> and asks students what words or expressions they associate with this word. The teacher writes the student's answers on the board and the students copy these to their notebooks.  After that the teacher hands out a worksheet and reads the questions giving students time to think. The teacher explains that they have to write down the answers individually. At the end of the activity the students elicit their answers and write them on the board.  Then the teacher hands out a sticker to each student with a statement on poverty for the students to glue in their notebooks and asks one	T ↔ Sts Sts ↔ T Sts ↔ Sts	Projector Computer Board Pen  Worksheet "Poverty"  Sticker with the statement of poverty	25 Min.

		<p>student to read it out loud making sure that any difficult word is understood.</p> <p>In the meantime, the teacher projects some questions about poverty and asks students to discuss them in pairs. Then the teacher asks for feedback and the students discuss the answers briefly.</p> <p>Later the teacher explains that in the worksheet there are some questions that they have to discuss and answer in groups. At the end, the students elicit the results and the teacher writes them on the board.</p> <p>Next the teacher asks students if they would be willing to take action on poverty and if they know any organization or campaigns taking action to end extreme poverty.</p>		<p>Student's notebook</p> <p>PPT with questions</p>	
<p><b>Watching a video</b></p> <p><b>Listening</b> <b>Writing</b> <b>Reading</b> <b>Speaking</b></p>	<p>Practise listening, reading and dialogue</p> <p>Get Sts speaking and interacting in class</p>	<p>Next the teacher snaps one finger and counts to three, and the snaps one finger again. Then she asks the students to repeat this gesture and to try to explain its meaning. After a brief discussion on that, but without saying the real meaning of the gesture, the teacher explains the students that they will watch a video and they have to write in their notebooks the meaning of snapping one's finger, the names of the people that appear in the video, the promises of the G8 and the slogan's campaign.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=PLwNrtuM76g">https://www.youtube.com/watch?v=PLwNrtuM76g</a></p> <p>At the end, students must summarize and discuss the main ideas of the video.</p> <p>After that the teacher asks the students if they had already heard of the One Campaign and if they know who the founder of that organization is. The teacher points to the name of the campaign "ONE Campaign" and expects answers such as U2, a rock band, or Bono, the rock singer. According to their answers the teacher asks the students why they think Bono's name appears connected to that campaign. The teacher expects answers such as: Bono is a humanitarian campaigner, he fights to end</p>	<p>T ↔ Sts Sts ↔ T Sts ↔ Sts</p>	<p>Projector Computer</p> <p>Video of "One Campaign"</p> <p>Student's notebook</p>	20 min.

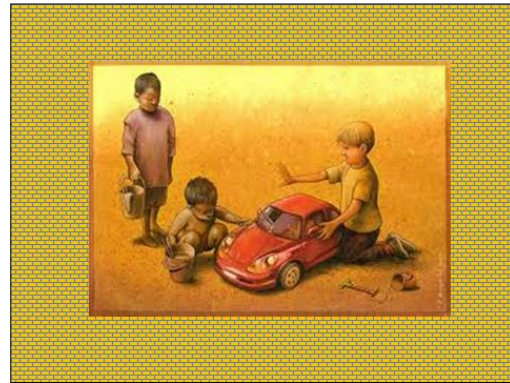
<b>Listening to a song</b>		<p>extreme poverty and diseases in Africa, he wrote a song titled “One”.</p> <p>Next the teacher explains the students that they will listen to a song and hands out a worksheet with the song’s lyrics. The teacher explains that they have to fill in the gaps with the missing words while they listen to the song.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=ftjEcrrf7r0">https://www.youtube.com/watch?v=ftjEcrrf7r0</a></p> <p>Later the students correct the worksheet and in a dialogue between the students and the teacher, the students answer some questions about the topic of the song and why it can be connected to the “One Campaign”...</p> <p>Next the teacher explains students that U2 songs aren’t all love songs. They sing about faith and hope, about injustice and social turmoil, about brokenness and the power of love and how the world should be. At the end of this discussion the teacher projects the video with the song’s lyrics so that the students can check their answers and sing along.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=1VuuSnzO_t0">https://www.youtube.com/watch?v=1VuuSnzO_t0</a></p>		<p>“One” U2 song</p> <p>Worksheet “One” U2 song</p>	
<b>Reading Writing Speaking</b>	Practise listening, reading, writing and dialogue	<p>Meanwhile, the teacher writes on the board the sentence “If I could change the world...” and asks students to write a text starting with that sentence. They should give examples of what they would change and why. To inspire the students for this writing task, the teacher projects the video “Make Poverty History” and asks the students to watch and listen thoughtfully to the lyrics of that song. At the end, they have to talk about the song’s topic and say what is needed to end poverty.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=ciQbQazk-Wo">https://www.youtube.com/watch?v=ciQbQazk-Wo</a></p> <p>Later the teacher asks students to read their texts out loud while the class takes notes on the issues that they would like to see eradicated.</p>	Sts ↔ Sts	Board Pen Student’s notebook	30 min.
<b>Ending the lesson</b>	End the lesson	<p>The teacher asks the students to summarize what they have done and talked about in the class while she writes the summary on the board.</p> <p>The teacher dismisses the class.</p>	<p>T ↔ Sts</p> <p>Sts ↔ T</p>	Board Pen	3 min.



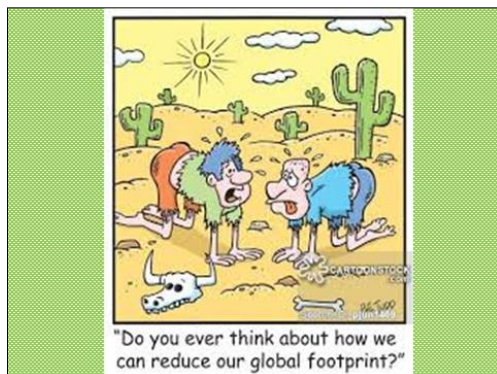
## Anexo 14. Cartoons sobre assuntos globais



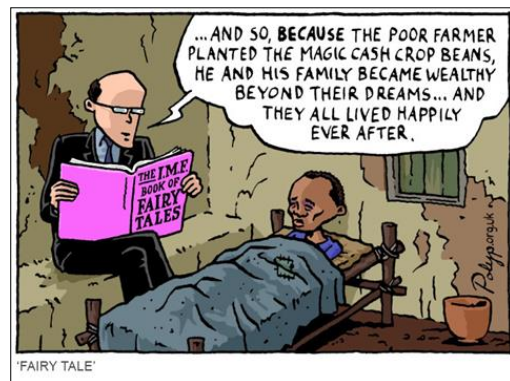
Slide 1



Slide 2



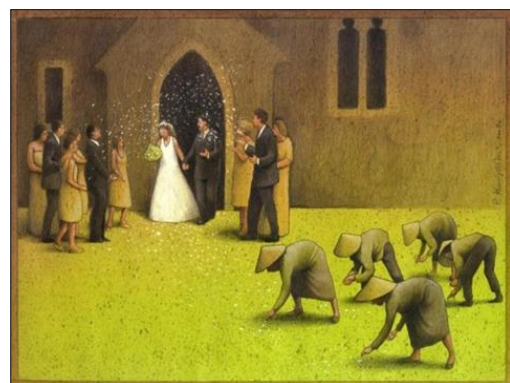
Slide 3



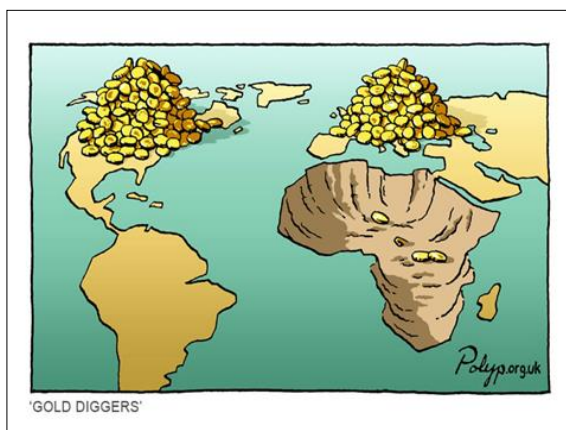
Slide 4



Slide 5



Slide 6



Slide 7



Slide 8



Slide 9

## Anexo 15. Ficha de trabalho: *Poverty*

### 1. Answer the following questions.

- a) Do you consider yourself to be rich or poor? Why?
- b) How much do you spend on yourself per day? What do you buy?
- c) Do you know anyone who is really poor? What do they not have?



Adapted from: *Global Issues - Resource Book for Teachers* from Ricardo Sampedro and Susan Hillyard

**Many people and organizations define 'poor' as one of the over 1.2 billion people (out of the world total of 6.3 billion) who live today on less than two dollars a day. But poverty is not about money. It is about access to the basic rights of food, education, shelter, clean water and proper health care.**

Oxford University Press

### In pairs, discuss:

- According to the definition of poverty, what is used to define 'poverty'?
- Could you and your family live on less than two euros (2€) a day? Is this a little or a lot of money in your country?
- How could the world guarantee that everyone has access to the basic rights in the statement?



### 2. Get into groups and discuss:

- a) a new definition of 'poverty'
- b) what could be done to fight poverty at global and local levels
- c) the role governments, non-governmental organizations (NGOs) and commercial companies should play in this.

## Anexo 16. Ficha de trabalho: One



Is it getting better  
Or **do you feel the same**<sup>1</sup>?  
Will it make it easier on you now  
You **got someone to blame**<sup>2</sup>?

You say  
One love, one life  
When it's one need  
In the night  
One love  
We get to share  
It leaves you, darling  
If you don't care for it

Did I disappoint you  
Or **leave a bad taste in your mouth**<sup>3</sup>?  
You act like you never had love  
And you want me to go without

Well, it's too late  
Tonight  
To drag your past out  
Into the light

We're one  
But we're not the same  
We get to carry each other  
Carry each other  
One

Have **you come here for forgiveness**<sup>4</sup>?  
Have you come to raise the dead?  
Have you come here to play Jesus  
To **the lepers in your head**<sup>5</sup>?

Did I ask too much?  
**More than a lot**<sup>6</sup>?  
You gave me nothing now  
It's all I got

We're one  
But we're not the same  
Well  
We hurt each other  
Then we do it again

You say  
Love **is a temple**<sup>7</sup>  
Love **is a higher law**<sup>8</sup>  
Love **is a temple**<sup>9</sup>  
Love **is a higher law**<sup>10</sup>  
You ask me to enter  
But then you make me crawl  
And I can't be holding on  
To what you got  
When all you got is hurt

**One love**<sup>11</sup>  
**One blood**<sup>12</sup>  
**One life you got**<sup>13</sup>  
To do what you should  
**One life**<sup>14</sup>  
With each other  
Sisters, and my brothers

One life  
But we're not the same  
We get to carry each other  
Carry each other

One... one  
Uh, uh, uh, oh  
Make, make it, make it  
Ahh, ahh, oh  
Ahh, ahh  
And one  
Ahh, ahh... oh

Source: <http://www.vagalume.com.br/u2/one.html#ixzz3Wa528Ev2>

## Anexo 17. Planificação da sessão 3

<b>GRADE:</b> 11th <b>NO OF STS:</b> 26	<b>TOPIC:</b> Global Education <b>SUBTOPIC:</b> Poverty	<b>SUBJECT:</b> English <b>LENGTH OF THE LESSON:</b> 90 min. <b>TIME:</b> 11:55 am to 1:25 pm
<b>LEARNING OUTCOMES</b> By the end of this lesson students are expected to: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identify global issues, generate questions and explain its significance;</li> <li>• Develop arguments based on compelling evidence;</li> <li>• Interact in pairs and in groups;</li> <li>• Name some of the effects of poverty on society/children and of exclusion from education;</li> <li>• Connect one's life and experiences to the lives and experiences of others;</li> <li>• Select specific information by listening to and watching videos and a song.</li> </ul>		
<b>AIMS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To develop multicultural literacy and global awareness;</li> <li>• To develop reading/listening skills;</li> <li>• To develop the ability to clarify/express one's opinion in a critical way;</li> <li>• To expand vocabulary knowledge on the topic.</li> </ul>		
<b>SOCIO-CULTURAL CONTENT</b> Global connections, global issues, environmental issues.		<b>COMMUNICATION</b> Giving opinions, answering questions, writing an opinion.
<b>VOCABULARY</b> Basic human needs, global issues, global education, global competence.		<b>GRAMMAR</b> No specific one.
<b>SKILLS</b> Listening, reading, speaking and writing.		<b>EVALUATION</b> Direct observation in the classroom.
<b>AIDS:</b> Pen drive, CD player, board, computer, data show, worksheets		

**Class Number: 72 (90')**  
**DATE:** 13<sup>th</sup> of April, 2015  
**TRAINEE TEACHER:** Andreia Carvalho

LESSON PLAN NUMBER 3

NAME/TYPE OF ACTIVITY	AIMS	PROCEDURES	INTERACTION	MATERIALS	TIME
<b>Warm up</b>	Warm up Get Sts attention	The teacher greets the students and asks them how they are feeling. The teacher informs the students that the summary will be written at the end of the lesson.	T ↔ Sts	Board Pen	2 min.
<b>Warm up</b>  <b>Watching a video</b> <b>Speaking</b> <b>Reading</b> <b>Writing</b>  <b>Speaking</b> <b>Reading</b> <b>Writing</b>	  Practise listening and dialogue  Get Sts speaking	<p>The teacher asks the students if they remember last lesson's topic and expects answers such as Poverty as a global issue... Then the teacher asks the students what kind of privations poor countries, poor people/children have to endure. The teacher expects answers such as: food, shelter, water, clothes, education...</p> <p>Next the teacher asks the students: And what about you? What strategies do you use to overcome difficult times in your life? Do you believe slavery still exists in the world? Why or why not? If it exists, what form does it take? If you felt a child was being treated unfairly, what steps would you take to try and create a better situation for that child?</p> <p>In the meantime, the teacher writes the words GIRL RISING on the board, and asks the students what words come to their minds when reading this title. The teacher writes the words on the board and the students write them on their notebooks.</p> <p>Later the teacher hands out a worksheet and reads it out loud explaining what students have to do while watching a chapter of the <i>Girl Rising</i> documentary.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Hk2Q7WLzn0s">https://www.youtube.com/watch?v=Hk2Q7WLzn0s</a></p> <p>The teacher asks some questions about the video: How do you feel about Suma's situation when she was a young girl? Would you define serving as a kamlari as slavery? How do you feel about the social worker's</p>	Sts ↔ T Sts ↔ Sts T ↔ Sts	Projector Computer Board Pen Student's Notebook  Worksheet "Girl Rising: chapter Nepal"  Video "Girl Rising: chapter Nepal"	35 min.

		<p>determination? In her story Suma says she has “important work to do”. How is she impacting on the lives of others now? So, what is Girl Rising? What is the mission of this campaign? and, Why girls? Through these questions it is expected that students begin to develop an understanding of the numerous issues that influence a girl’s ability to access education.</p> <p>Then the teacher asks them to say what the main purpose of this story is and why it is so important to pass that message on. At the end the students correct the worksheet orally.</p> <p>Afterwards, the teacher asks the students to work in pairs and hands each pair a Venn Diagram comparing and contrasting Suma’s story with their own lives. Then the groups share the similarities and differences they found with the rest of the class.</p>		Worksheet “Venn Diagram”	
<b>Listening a speech</b> <b>Speaking</b> <b>Writing</b>	<p>Practise listening and dialogue</p> <p>Get Sts speaking and interacting in class</p>	<p>The teacher asks the students if they know any women’s rights activists. If they don’t know, the teacher asks them if they know the name of the youngest-ever Nobel Prize laureate.</p> <p>The teacher asks them what they know about Malala: What are her speeches about? What is the message and the main purpose of her speeches?</p> <p>In the meantime, the teacher hands out a worksheet and reads it at the same time that she explains what the students have to do while they listen to Malala’s speech.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=gCg2FyTiBoI">https://www.youtube.com/watch?v=gCg2FyTiBoI</a></p> <p>Then, in a dialogue between the teacher and the students, they sum up the main ideas of the speech.</p> <p>At the end the students correct the worksheet while the teacher writes the answers on the board.</p>	<p>T ↔ Sts  Sts ↔ T  Sts ↔ Sts</p>	<p>Projector  Computer</p> <p>Malala’s speech</p> <p>Worksheet “Speech”</p>	15 min.
<b>Listening</b> <b>Writing</b> <b>Reading</b>	Practise listening, reading	<p>The teacher asks the students: Why do people make speeches? Why are they so important? What is the purpose of a speech? And what about the language that people use in their speeches? and, Is body language important while people speak?</p> <p>Afterwards, the teacher asks one student to read the text “How to write a speech” and asks the students to select one of the topics and write a</p>	<p>T ↔ Sts  Sts ↔ T  Sts ↔ Sts</p>	<p>Projector  Computer</p> <p>Worksheet “Speech”</p>	35 min.

		<p>persuasive speech in pairs. At the end of this task the students stand up in front of the class and read their speeches out loud.</p> <p>The teacher clarifies that all students must listen to all the speeches attentively because they will vote on the most memorable, thoughtful and truly speech: How will you inspire your audience so that it wants to make a change? The teacher says that the winner will receive an award.</p>			
<b>Ending the lesson</b>	End the lesson	<p>The teacher asks the students what they have done and talked about in the lesson and writes the summary on the board. The teacher projects the students' name and the groups that she has designed for the next lesson and asks each group to bring at least one PC because they will need it for the Take Action class. The teacher dismisses the class.</p>	<p>T ↔ Sts Sts ↔ T</p>	<p>Board Pen</p>	<p>3 min.</p>



## Anexo 18. Ficha de trabalho: *Girl Rising*

Girl Rising is a global campaign for girls' education. The power of storytelling is used to share the simple truth that educating girls can transform societies. Girl Rising unites girls, women, boys and men who believe every girl has the right to go to school and the right to reach her full potential.

### 1. Watch the chapter "Suma from Nepal" from the film *Girl Rising*. Choose the right answer.

1.1 *Room to Read provides safe places for girls to attend school, helping them gain an education and create a secure future. Room to Read is a...*

- a. room  
b. non-governmental organization (NGO)

1.2 *How many girls are out of school worldwide?*

- a. 66 million  
b. 35 million  
c. 10 million

1.3 *Why don't some girls go to school?*

- a. they don't want to  
b. they are travelling  
c. they are working

1.4 *What is bounded labour?*

- a. slavery  
b. well paid job  
c. men's work

1.5 *How did Suma's teacher change her life?*

- a. she helped her enjoy school  
b. she taught her how to read and write  
c. she inspired her to become a teacher

1.6 *What did Suma mean when she said, "I have important work to do"?*

- a. she uses her education in a fight to free other girls  
b. her master helped her  
c. she has a singer career



Source: girlrising.com

2. Complete this short summary about Kamlari with the following words.

Care  
Outsider

alternative  
servitude

poor families  
girls

Kamlari is a form of indentured **slavery**<sup>1</sup>.

In certain regions, it is not uncommon for **poor families**<sup>2</sup> to sell their children into a life of labor as kamlari, simply because they cannot afford to **care**<sup>3</sup> for them or, in some cases, it is the only way to pay off a loan. Kamlari was an acceptable practice in parts of Nepal for generations – simply considered part of

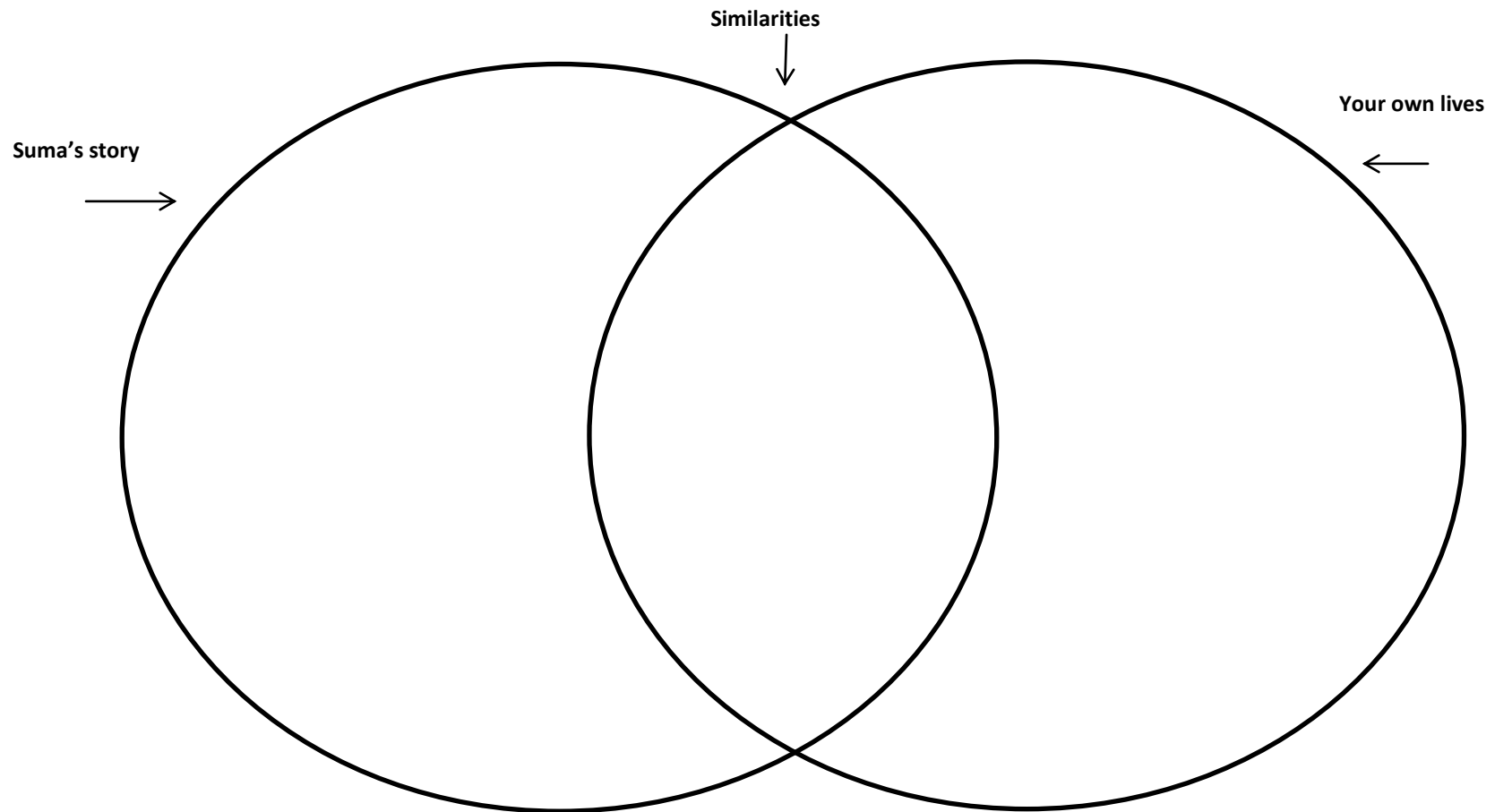
life for young girls growing up in poverty. **Girls**<sup>4</sup> with 6 or 7 years old may be sold. Parents who are extremely poor often see no **alternative**<sup>5</sup>, because selling daughters as servants to people **outside**<sup>6</sup> the family helps to ensure their daughter is fed, and may provide the family with food and money.



## Anexo 19. Ficha de trabalho: *Venn Diagram*

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Compare and contrast Suma's story with your own lives. Then share the similarities and differences you found with the rest of the class.



Source: girlrising.com

## **Anexo 20. Ficha de trabalho: *Malala's speech***

**1. Listen to Malala Youzafzai, a Pakistani activist for female education. Did you notice some of the words you wrote on the GIRL RISING brainstorming exercise? Which ones?**

**2. Listen to Malala's speech again and find the mistakes on the following sentences.**

a) Today is the day of every woman, every boy and every girl whose have raised their voice for their disadvantage.

b) We realized the importance of our voice when we are silenced.

c) That all the peace deals must protect women and children rights.

d) We call upon all governments to ensure restricted compulsory education the all over the world for every child.

e) Our words can change the whole world. We are all together, united for the cause of capitalism.

f) One child, one teacher, one pen and one book can change the whole world. Education is the only solution. Education First.

**Malala's speech:** <https://www.youtube.com/watch?v=gCg2FyTiBol>

## HOW TO WRITE A SPEECH

**A)** A **speech** is normally composed before being delivered. People make speeches to:

- thank someone;
- give a message;
- convince the audience of a point of view and possibly persuade them to take action.

### **B) Features typical of speeches**

A **speech** is a 'one way' message. Remember that every speech is given not only to inform and inspire an audience but to get people to think and to act in a desired way – your way.

In speeches the following strategies are very frequent:

- **repetition for emphasis**

**Example:** *I have a dream, I still have a dream, I have a dream today, ... We shall fight, ... We shall go on, ... We shall defend, ...*

- **contrasting ideas**

**Example:** *They will not be judged by the color of their skin but by the content of their character.*

- **direct appeals**

**Example:** *So let Freedom ring.*

- **use of pronouns / determiners** to involve the audience.

**Example:** *We cannot make it without you.*

### **C) Other characteristics of speeches**

- **clarity:** make use of a staged series of points.

**Example:** *There are just two points I would like to make... My first point is that... Secondly, ...*

- **use of humour** and other strategies (body language) to captivate the audience. Engage people with your eyes, not just your voice.

**Example with wordplay:** *She brought me a plate of French fries instead. At least I thought they were French because they had an attitude and wore berets.*

*"What a peasant weather" – said while walking through a hailstorm.*

Source: English Study Tips

### **D) Now select one of the topics below and write a persuasive speech.**

- The effects of Poverty on Education.
- One child, one teacher, one pen and one book can change the world.
- Educate a girl and change the world.

## Anexo 21. Planificação da sessão 4

<b>CLASS LEVEL:</b> 11th C <b>NO OF STS:</b> 26	<b>TOPIC:</b> Global Education <b>SUBTOPIC:</b> Take Action on a global issue	<b>SUBJECT:</b> English <b>LENGTH OF THE LESSON:</b> 90 min. <b>TIME:</b> 11:55 am to 1:25 pm
<b>LEARNING OUTCOMES</b> By the end of this lesson students are expected to: <ul style="list-style-type: none"><li>• Identify global issues, generate questions and explain its significance;</li><li>• Provide examples to demonstrate understanding of the concepts, rules and situations;</li><li>• Develop arguments based on compelling evidence;</li><li>• Connect one's life and experiences to the lives and experiences of others;</li><li>• Interact in pairs and in groups;</li><li>• Name some effects of global issues;</li><li>• Research specific information on the Internet.</li></ul>		
<b>AIMS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• To develop multicultural literacy and global awareness;</li><li>• To develop read/listing to in a critical way;</li><li>• To expand vocabulary knowledge on the topic.</li></ul>		
<b>SOCIO-CULTURAL CONTENT</b> Global connections, global issues.	<b>COMMUNICATION</b> Giving opinions, answering questions, writing an opinion on a flyer.	
<b>VOCABULARY</b> Basic human needs, global issues, global education, global competence.	<b>GRAMMAR</b> No specific one.	
<b>SKILLS</b> Listening, reading, speaking and writing.	<b>EVALUATION</b> Direct observation in the classroom.	
<b>AIDS:</b> Pen drive, CD player, board, computer, data show, worksheets.		

**Class Number: 73 (90')**

**DATE:** 20<sup>th</sup> of April 2015

**TRAINEE TEACHER:** Andreia Carvalho

**LESSON PLAN NUMBER 4**

NAME/TYPE OF ACTIVITY	AIMS	PROCEDURES	INTERACTION	MATERIALS	TIME
<b>Warm up</b>	Warm up Get Sts attention	The teacher greets the students and asks them how they are feeling. The teacher informs the students that the summary will be written at the end of the lesson.	T ↔ Sts	Board Pen	2 min.
<b>Warm up</b>          <b>Speaking</b> <b>Reading</b>	Practise listening and dialogue  Get Sts speaking and interacting in class	<p>Following, the teacher asks the students if they remember last lesson's topics and expects answers such as global issues, child labour, chocolate industry, fair trade, poverty, the importance of education, slavery...</p> <p>Then, the teacher writes the following statement on the board "Everything is connected to everything" and asks students to comment on the possible meanings of the sentence and to explain why global issues are connected, and why they can affect us in our own country, community or lives.</p> <p>Next the teacher explains that they will play a variation of the Bingo game using concepts and issues related to their knowledge about global issues. The teacher explains the rules: she will read sentences that students have to match with the concepts they have written on their Global Bingo cards. The first student to match five terms on his or her card should raise his or her hand and shout "Global Bingo".</p> <p>At the end of the game, the teacher answers students' questions and clarifies confusing concepts.</p> <p>After all the global bingo matches have been checked out loud and students have had time to correct any mistakes, the teacher arranges the class into groups of three and asks them to brainstorm on one of the issues on the card.</p>	<p>Sts ↔ T</p> <p>Sts ↔ Sts</p> <p>T ↔ Sts</p>	<p>Board Pen</p> <p>Global bingo cards</p>	30 min.

		They also have to discuss small steps to take action on that problem, starting today, in their school. How can all the students of their school take a small step to help solve that issue?			
<b>Listening Speaking Writing</b>	Practise listening and dialogue  Get Sts speaking and interacting in class	<p>Next, the teacher projects some flyers and explains the students that each group has to create one flyer about one global issue. In that flyer they have to explain why it is important to help and what are the small steps that all students in their school can take.</p> <p>The teacher explains that the best flyer will be distributed in the school and at the least one of the actions will be taken.</p> <p>The groups present their flyers to the class explaining their ideas. At the end they vote for the best flyer and the best step that they want to help to be fulfilled.</p>	<p>T ↔ Sts Sts ↔ T Sts ↔ Sts</p>	<p>Projector Computer Board Pen</p> <p>PPT examples of flyers</p> <p>Students' PCs and notebook</p>	55 Min.
<b>Ending the lesson</b>	End the lesson	<p>The teacher asks the students what they have done and talked about while the teacher writes the summary on the board.</p> <p>The teacher dismisses the class.</p>	<p>T ↔ Sts Sts ↔ T</p>	<p>Board Pen</p>	3 min.



## Anexo 22. Cartões da professora: Jogo *Global Bingo*

**1.** Collecting items and reprocessing the materials so that they can be used against is called...

Answer: RECYCLING

---

**2.** Regularly buying lots of things you do not need is known as...

Answer: OVERCONSUMPTION

---

**3.** The layer of gases that protect the earth from ultraviolet radiation is called...

Answer: THE OZONE LAYER

---

**4.** Amnesty International is an organization working for...

Answer: HUMAN RIGHTS

---

**5.** This means judging others by their skin colour, religion, or place of origin...

Answer: RACISM

---

**6.** Many developed nations depend on this resource, and wars are fought over it...

Answer: OIL

---

**7.** Food transferred from one organism into another, also between nonrelated species. They are developed – and marketed – because there is some advantage to the producer ...

Answer: GENETICALLY MODIFIED ORGANISMS

---

**8.** This resource is polluted in many parts of the world and yet, clean \_\_\_\_\_ is essential to life.

Answer: WATER

---

**9.** People without a place to live are...

Answer: HOMELESS

---

**10.** This can provide a huge amount of information, allows people in different parts of the world to communicate very fast, and is great fun, but it cannot replace formal education.

Answer: THE INTERNET

---

**11.** The main goal of this is to create in us the need to acquire something specific.

Answer: ADVERTISING

---

**12.** Condition where people's basic needs for food, clothing, and shelter are not being met.

Answer: POVERTY

---

**13.** Is a matter of justice and equality and can break cycles of poverty in just one generation.

Answer: GIRLS' RIGHT TO EDUCATION

---

**14.** Work that deprives childhood, potential and dignity, and that is harmful to physical and mental development.

Answer: CHILD LABOUR

---

## Anexo 23. Cartões do aluno: Jogo *Global Bingo*

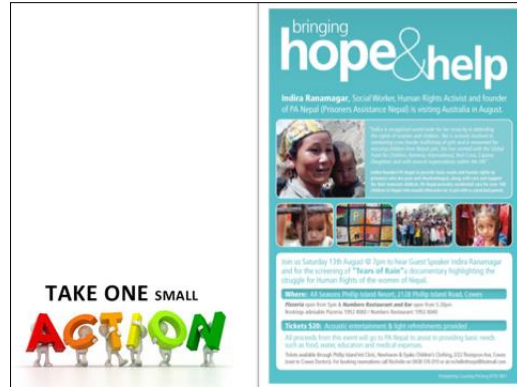
<ul style="list-style-type: none"><li>• OZONE LAYER</li><li>• HOMELESS</li><li>• FAIR TRADE</li><li>• OVERCONSUMPTION</li><li>• GIRLS' RIGHT TO EDUCATION</li><li>• RECYCLING</li><li>• DISCRIMINATION</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• BIODIVERSITY</li><li>• RACISM</li><li>• HUMAN RIGHTS</li><li>• OIL</li><li>• POVERTY</li><li>• WATER</li><li>• ADVERTISING</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• THE INTERNET</li><li>• RECYCLING</li><li>• ADVERTISING</li><li>• GENETICALLY MODIFIED ORGANISMS</li><li>• CHILD LABOUR</li><li>• EDUCATION</li><li>• SWEATSHOPS</li></ul>
--	--	---

Adapted from: *Global Issues - Resource Book for Teachers* from Ricardo Sampedro and Susan Hillyard

## Anexo 24. Mensagem *Take Action* e exemplos de *flyers*



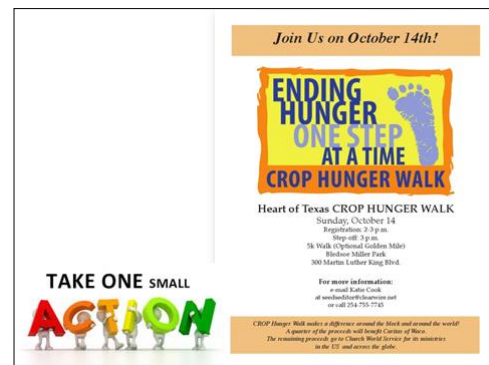
Slide 1



Slide 2



Slide 3



Slide 4



Slide 5

Anexo 25. *Flyer* realizado por um grupo da turma

TOGETHER  
FOR A  
GREEN  
SCHOOL



## RECYCLING

Recycling is a process to change waste materials into new products to prevent waste of potentially useful materials, reduce the consumption of fresh raw materials, reduce energy usage, reduce air pollution (from incineration) and water pollution (from landfilling) by reducing the need for "conventional" waste disposal, and lower greenhouse gas emissions as compared to plastic production.<sup>[1][2]</sup> Recycling is a key component of modern waste reduction and is the third component of the "Reduce, Reuse and Recycle" waste hierarchy.

### A SMALL STEP CAN MAKE A DIFFERENCE

Do you already think about making the difference? Do you already think that one small step can mean so much? You are here to come up with an idea. So we will explain: first we want that every student starts separating the trash in the different ecopoints, and every time they do this they will have a free snack that they can look for in the cafeteria. Beyond that we have another suggestion, every time that some student brings to the school twenty batteries we will give him five euros in school material.

REDUCE

- USE LESS
- DON'T WASTE
- TURN OFF

REUSE

TO USE AGAIN

RECYCLE

TO MAKE INTO  
SOMETHING ELSE



recover  
carpet recycling program

## Anexo 26. Citações das sessões e apontamentos dos alunos

CONHECIMENTOS	CAPACIDADES	ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• «terrorism is global issue and also climate change, that gas emissions grows and affect us» (A24).</li> <li>• «there exists issues in every place and oil price for example can be one because affects all of people» (A26).</li> <li>• «Children are playing but one is working, the colour one, due to the fact that in general that's what society does» (A21).</li> <li>• «terrorism and technology evolution and some national issues can affect all of us like climate change» (A28).</li> <li>• «we are link to oil because we need that nowadays» (A24).</li> <li>• «Thankfully we have access to education but it doesn't mean that we shouldn't fight for it in a way that everyone have the same rights as we have» (A17).</li> <li>• «<i>arm control is one global issue because terrorism is connected to that</i>» (A24).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «I think that will be good at a best society because can open minds and also will contribute to a best world, because is necessary change things» (A20).</li> <li>• «about women mostly housework, they work as much as man, and they force to do prostitution, that kind of work that they don't want but in a modern society exists a modern slavery» (A17).</li> <li>• «I know a family that they don't have work, they don't have nothing, no food, no clothes and they live on the street with a baby with 3 years, there are some people that help them. It is really sad» (A2).</li> <li>• «the rice for this people is livelihood, they really need this to survive but our societies waste rice in stuffs like throw away in the wedding day for example» (A1).</li> <li>• «I know a couple that are friends of my mum, the women ask for help because they don't have a house, they live in an abandoned house, and her face is very thin and you can see the bones» (A12).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «In Middle East countries or Africa, they force children to work and child soldiers, force children to marriage with ten years old, and in that country it is normal, but if I saw children threaten unfairly I would tell to my mum and dad and discuss what we should do to help» (A20);</li> <li>• «if we reduce pollution because we live in the planet, if the planet is hurt we also will be hurt, human rights are important such as education to build better lives, there are lots of institutions that people can help» (A29).</li> <li>• «if you eat too much [chocolate], it is necessary to produce more and without sustainability, it will end because is a product like other one» (A17).</li> <li>• «girls that don't have rights, we should construct a better society, a better life for these girls. Angelina Jolie, for example helps» (A12).</li> <li>• «We should restablish earth balance, people feel that earth in their hands. There are people that try to make the diference, to make a change. I'm worried about</li> </ul>

---

- “if I could change the world I the planet» (A15).

would make education free I'd  
make the reach people donate  
money to charity organizations in  
order to help those in need like  
Africans” (A15).

- «reduce our global footprint for  
example not driving a car» (A25).

- «I enjoy getting involved in  
volunteering because we do lots  
of stuffs and at the same time I  
learn a lot. And I know that I'm  
helping the others who really  
need it» (A29).

- «I don't actually think about this  
topic [poverty], but when I see  
certain situations like poverty I  
consider myself rich and really  
fortunate» (A4).

- «I think this theme was great in  
a way that made us think about  
the world» (A11).

---

## **Anexo 27. Entrevista à professora cooperante**

**1. Em primeiro lugar, gostaria que me falasse um pouco sobre si, indicando a sua idade, as suas habilitações literárias, o seu tempo de serviço, o seu percurso profissional, as razões que a levaram a escolher esta profissão...**

Escolher o meu percurso profissional foi muito fácil: decidi muito cedo, penso que já em criança sonhava a vir um dia a ser professora. Por volta dos 15 decidi que queria ser professora de línguas, nunca mais questioneei e estou aqui. Optei por estudar Línguas e Literaturas Modernas, variante inglês/ alemão na FLUP. Sou professora há 24 anos. Ainda me encanta... e já estou com 47 anos.

**2. É professora nesta escola há quanto tempo?**

Com uma interrupção de 4 anos sou professora aqui na escola há 12 anos.

**3. Há quanto tempo acompanha esta turma?**

Tenho a turma desde o décimo ano. É o segundo ano portanto.

**4. Como caracteriza estes alunos, em termos pessoais e académicos? Quais os seus maiores interesses e dificuldades?**

Diria que é uma turma simpática, curiosa, heterogénea com diferentes ritmos de aprendizagem e com diferentes objetivos em termos de prosseguimento de estudos.

**5. Quando lhe referi que iria realizar um projeto de educação global com os alunos e lhe dei conta de algumas ideias de atividades, qual foi a sua reação inicial?**

Achei muito interessante, pareceu-me que iria colocar os alunos a pensar no assunto, e essa ideia agradou-me de imediato.

**6. Quais eram as suas expetativas em relação ao meu projeto de intervenção? Explícite.**

Esperava que a turma colaborasse, que amadurecesse, tinha a certeza que iriam aderir.



**7. Como considera que decorreu o desenvolvimento do projeto?**

Correu bem, com uma parte da turma, o universo feminino foi mais fácil, pois aprofundam mais os assuntos. Com o grupo dos rapazes foi mais superficial mas a semente ficou lá. Sou otimista.

**8. Gostou dos temas dos módulos apresentados (*Investigate the world, Recognize perspectives, Communicate ideas, Take action*)? Justifique.**

Sim, sem dúvida. O fio condutor estava bem delineado. Os assuntos tocavam as vidas dos alunos e estavam dentro do programa a estudar.

**9. De que atividades gostou mais? Porquê?**

Gostei da criação dos folhetos, e da ideia de dinamizar uma atividade que mexesse com a escola e com a comunidade mais desfavorável.

**10. E que atividades lhe agradaram menos? Porquê?**

Alguns trabalhos de grupo não se revelaram tão eficazes, poderiam ter mais apoio e espartilho temporal para ajudar os alunos mais dispersos.

**11. O que acha que se poderia modificar?**

Talvez implementar o projeto durante mais tempo, para dar aos alunos mais poder de análise e algum distanciamento para refletir.

**12. Que aprendizagens considera que os alunos realizaram com este projeto?**

**Poderia dar-me alguns exemplos?**

Penso que refletiram na diferença entre o ser e o ter. Compreenderam que vivem com privilégios quando comparados com outros mundos. Fizeram auto crítica e apreenderam informação útil para serem cidadãos mais responsáveis.

**13. Se dispusesse apenas de três adjetivos para caracterizar o projeto, quais utilizaria? Porquê?**

Simples, interessante e adequado.

**14. Após a realização do meu projeto, como definiria a educação global e a competência global?**

É difícil definir, mas após a reflexão conjunta com os alunos diria que a educação e a competência global é termos em primeiro lugar a informação, estarmos mais conscientes do nosso entorno, do mundo em geral e estarmos preparados para conhecer, aceitar e integrar as diferenças culturais no nosso dia a dia.

**15. Considera importante a promoção de atividades de desenvolvimento da competência global com alunos do ensino secundário? Justifique.**

Claro que sim, estes três anos do ensino secundário são decisivos para os alunos, normalmente são anos muito focados na escolha profissional e este tipo de atividades ajudam os alunos a desenvolver outras competências igualmente importantes no mundo dos jovens e do seu futuro.

**16. Considera que a aula de língua inglesa pode ser um espaço adequado para a promoção de uma educação global? Justifique.**

Necessariamente. Sendo o inglês uma língua de comunicação internacional, este poderá ser um fator de unidade e facilitador da comunicação a todos os níveis.

**17. Como é que este projeto influenciou ou não as suas práticas de sala de aula? Explique.**

Deu-me vontade de continuar a implementar projetos semelhantes e contribuir para a formação de uma geração mais feliz e informada.

**18. Futuramente, implementaria um projeto de educação global com os seus alunos? Porquê? Como?**

Claro que sim, pelas razões apresentadas e porque acredito mesmo que este tipo de projeto é um fator determinante na formação da personalidade dos nossos alunos.

**19. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista ou fazer algum comentário?**

Apenas dizer que foi um prazer fazer parte deste projeto e de alguma maneira ter ajudado.

## Anexo 28. Análise documental do Programa de Inglês

FINALIDADES	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS	DOMÍNIOS	METODOLOGIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar a aquisição e sistematização de competências essenciais ao uso recetivo e produtivo da língua inglesa.</li> <li>• Proporcionar, através da língua inglesa, o contacto com vários universos socioculturais em que é utilizada.</li> <li>• Promover hábitos de estudo e competências de aprendizagem, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida.</li> <li>• Estimular o desenvolvimento de saberes pragmático-funcionais, privilegiando o trabalho de projeto e proporcionando oportunidades de cooperação interdisciplinar.</li> <li>• Fomentar uma educação inter- e multicultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver capacidades de interpretação e produção textual, demonstrando autonomia no uso das competências de comunicação.</li> <li>• Interagir com as culturas de expressão inglesa no mundo, demonstrando abertura e respeito face a diferenças culturais.</li> <li>• Usar apropriada e fluentemente a língua inglesa, revelando interiorização das suas regras e do seu funcionamento.</li> <li>• Dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender.</li> <li>• Utilizar, de forma criteriosa, estratégias conducentes à organização do próprio processo de aprendizagem,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competências gerais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber</li> <li>- Saber fazer</li> <li>- Saber ser</li> <li>- Saber aprender</li> </ul> </li> <li>• <b>Competência comunicativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguística</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Sociolinguística</li> </ul> </li> <li>• <b>Componente linguística:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lexical</li> <li>- Gramatical</li> <li>- Semântica</li> <li>- Fonológica</li> </ul> </li> <li>• <b>Componente pragmática:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discursiva</li> <li>- Funcional/ Estratégica</li> </ul> </li> <li>• <b>Componente sociolinguística</b></li> <li>• <b>Componente de aprendizagem</b></li> </ul>	<p><b>10º ANO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Um Mundo de Muitas Línguas</li> <li>2. O mundo Tecnológico</li> <li>3. Os Media e a Comunicação Global</li> <li>4. Os Jovens na Era Global</li> </ol> <p><b>11º ANO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O Mundo à Nossa Volta</li> <li>2. Os Jovens e o Consumo</li> <li>3. O Mundo do Trabalho</li> <li>4. Um Mundo de Muitas Culturas</li> </ol> <p><b>12º ANO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A Língua Inglesa no Mundo</li> <li>2. Cidadania e Multiculturalismo</li> <li>3. Democracia na Era Global</li> <li>4. Culturas, Artes e Sociedade</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia ativa</li> <li>• Práticas diferenciadas</li> <li>• Estratégias diversificadas</li> <li>• Estratégias centradas no aprendente</li> <li>• Pesquisa de informação com recurso às tecnologias</li> <li>• Autonomia do aprendente</li> <li>• Trabalho colaborativo</li> </ul>

---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social.</li> <li>• Fomentar uma educação para os media, promovendo a formação de aprendentes ativos e críticos capazes de analisar textos dos media e compreender os processos da sua produção e receção.</li> </ul>	<p>demonstrando um permanente esforço de pesquisa e de atualização.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar em projetos que articulem competências desenvolvidas no âmbito das diferentes disciplinas e desenvolver atitudes de cooperação e responsabilidade.</li> <li>• Demonstrar capacidade para trabalhar de forma autónoma e como membro de uma equipa.</li> <li>• Utilizar as tecnologias de informação e de comunicação.</li> <li>• Selecionar e gerir a informação, avaliando criticamente as fontes, refletindo sobre as mensagens recolhidas e ajuizando da sua validade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Competência sociocultural</b></li> <li>- Conhecimentos</li> <li>- Capacidades</li> <li>- Atitudes</li> </ul>
---	---	--

---